



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



THIAGO DOMINGOS FREIRE

TIRA CÔMICA: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A LEITURA INFERENCIAL

São Cristóvão/SE

2019

THIAGO DOMINGOS FREIRE

TIRA CÔMICA: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A LEITURA INFERENCIAL

Projeto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe sob a ótica de submissão de defesa como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/POSGRAP.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Linhas de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Denise Porto Cardoso

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2019

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Freire, Thiago Domingos

F853t Tira cômica : construindo caminhos para a leitura inferencial
/ Thiago Domingos Freire ; orientadora Denise Porto Cardoso.–
São Cristóvão, SE, 2019.
128 f. : il.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2019.

1. Leitura (Ensino fundamental). 2. Compreensão na leitura.
3. Humorismo ilustrado. I. Cardoso, Denise Porto, orient. II. Título.

CDU 808

RESUMO

Diante dos avanços tecnológicos, consequência de uma sociedade contemporânea, configura-se uma diversificada abordagem educacional com a leitura. Nesse âmbito, o texto abriga igualmente outras fontes semióticas de significação além da tradicional aceitação do signo verbal, que por muito tempo teve maior atenção no ensino. Agregando a isso, o leitor, parte essencial na produção de sentido, é capaz de ativar diferentes conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal e escolar ao se deparar com um texto. A partir dessa perspectiva, o presente trabalho considerou as dificuldades de leitura inferencial com as tiras cômicas de alunos do 8º ano do ensino fundamental II da Escola Estadual Jorge Amado em Nossa Senhora do Socorro, Sergipe. Objetivou-se produzir um caderno pedagógico, que promova o desenvolvimento de habilidades inferenciais, indicadas pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar ou Prova Brasil, através de estratégias de leitura. Para tanto, optou-se por intervir pedagogicamente em sequência didática de acordo com o pressuposto de Dolz et al. (2004), favorecendo a superação do problema encontrado e refletindo as sugestões do livro didático. Esta proposta tem como base teórica os estudos de Dionísio (2005), Leffa (1999), Solé (1998), Marcuschi (2008), Koch (2011) entre outros. Pelo conteúdo apresentado é possível afirmar que o trabalho constituiu uma intervenção pedagógica mais próxima da realidade em sala, uma vez que o material planejado tem como norte as indicações de avaliações externas e internas da instituição de ensino sobre a competência leitora. Desse modo, este documento ganha relevância tanto pela personalização em atender uma demanda específica e replicável a outros contextos quanto em promover a formação continuada docente capaz de refletir sobre o papel educacional e a postura do professor frente aos recursos didáticos disponíveis.

Palavras-chave: Leitura. Tira cômica. Compreensão. Inferência.

ABSTRACT

In the face of technological advances, a consequence of a contemporary society, a diversified educational approach is configured through reading. In this context, text also harbors other semiotic sources of meaning beyond the traditional acceptance of the verbal sign. In addition, the reader, an essential part of the production of meaning, is able to activate different knowledge acquired throughout his personal and school career when encountering a text. In this perspective, the present study considered the difficulties of inferential reading with the comics from 8th grade elementary students of the Jorge Amado State School in Nossa Senhora do Socorro, Sergipe. The objective was to produce a pedagogical book that promotes the development of inferential abilities, indicated by the National Assessment of School Performance or Brazil Test ("Prova Brasil"), through reading strategies. For this reason, we chose to intervene pedagogically in didactic sequence according to the hypothesis of Dolz et al. (2004), favoring the overcoming of the problem found and reflecting the suggestions of the textbook. This proposal has as theoretical base the studies of Dionísio (2005), Leffa (1999), Solé (1998), Marcuschi (2008), Koch (2011) among others. From the presented content, it is possible to affirm that the work constitutes a pedagogical intervention closer to reality in the classroom, since the material planned is based on the indications of external and internalized evaluations of the institution on reading competence. Thus, this document gains relevance both for personalization in meeting a specific demand and replicable in other contexts, as well as in the promotion of continuing teacher education that reflects on the educational role and the teacher's posture versus available didactic resources.

Keywords: Reading. Comic strip. Understanding. Inference

Agradecimentos

Diante de tanto esforço em concretizar este trabalho, a reflexão que carrego é a contribuição solidária, calorosa e afetiva que recebi e que contribuiu para meu crescimento pessoal e profissional.

A Deus, fonte de luz e vigia dos meus passos, agradeço imensamente pela oportunidade de me guiar e me proteger contra as intemperes desta árdua tarefa. Sei que, com esse apoio, pude me encontrar com pessoas necessárias a composição do trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo investimento e sensibilidade em fortalecer a formação continuada de professores para melhoria na oferta de Ensino Básico público e de qualidade. O PROFLETRAS é consequência deste apoio.

À minha orientadora, Denise Porto Cardoso, pela aceitação e disponibilidade em me conduzir neste trabalho. Sei que o carinho e a compreensão se fizeram presentes constantemente, transformando os esforços em um ato de compaixão.

À equipe de professores do PROFLETRAS, que ajudaram (in)diretamente neste material e na minha atuação profissional de maneira geral.

A meus colegas de curso, que me auxiliaram e estiveram diariamente comigo, orientando e afetivamente me apoiando pela permanência no curso.

Aos alunos do 8º ano da Escola Estadual Jorge Amado que aceitaram o Projeto e se dedicaram nas atividades.

Aos meus amigos que me apoiaram e souberam acreditar no meu potencial, lutando comigo pelo sucesso.

À minha família representada pela minha mãe, Iraci Domingos Freire, meu pai, Francisco Vital Dias Freire, minha irmã, Cristiane Domingos Freire, e minha sobrinha, Laysa Isadora Domingos Araújo, por apoiarem as minhas decisões.

A todos, que me ajudaram em todos os aspectos do trabalho e desta minha formação, fortalecendo minha carreira e minha felicidade em ser um professor de escola pública. Obrigado.

Lista de Quadros, Figuras e Gráficos

Quadros

Quadro 1: IDEB Resultados - 4ª série/5ºano.....	21
Quadro 2: IDEB Resultados - 8ª série/9º ano	21
Quadro 3: Sequência Didática de Dolz et al (2004)	24

Figuras

Figura 1: Lorena Kaz.....	27
Figura 2: Alexandre Beck- Armandinho.....	28
Figura 3: Chapeuzinho Vermelho.....	29
Figura 4: Wesley Samp – rede social.....	30
Figura 5: Bill Waterson - Calvin e Haroldo.....	32
Figura 6: Jim Davis – Garfield.....	32
Figura 7: Amigo	46
Figura 8: Gato.....	47
Figura 9: Desassossegado.....	47
Figura 10: Lindo.....	49
Figura 11: Santo.....	50
Figura 12: Lesto.....	50
Figura 13: Ator Vivo.....	50
Figura 14: Amigo Fiel.....	51
Figura 15: Ardente.....	51
Figura 16: Aliado.....	51
Figura 17: Livre.....	52
Figura 18: Guerra.....	52
Figura 19: Inteligente.....	52
Figura 20: Concentrada.....	53
Figura 21: Valente.....	53
Figura 22: Vitorioso e Rico.....	55
Figura 23: Quieto.....	55

Figura 24: Anjo.....	56
Figura 25: Casa dos Bolos.....	57
Figura 26: Free Fire.....	58

Gráficos

Gráfico 1: Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental.....	22
Gráfico 2: Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental.....	22
Gráfico 3: Perfil dos alunos.....	23
Gráfico 4: Base de dados particulares coletados na sondagem.....	25
Gráfico 5: Desempenho estudantil elaborado pelo projeto.....	70
Gráfico 6: Características genéricas do gênero.....	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 Leitura, compreensão e inferência.....	11
2.2 Concepção Sobre Gênero Textual	14
2.3 O texto multimodal.....	15
2.4 Tira cômica.....	16
3 METODOLOGIA.....	20
3.1 A instituição de ensino	20
3.2 Público alvo	23
3.3 Sequência didática	24
3.3.1 Apresentação da situação e produção inicial.....	25
3.3.2 Módulo I.....	26
3.3.3 Módulo II.....	28
3.3.4 Módulo III	29
3.3.5 Produção final.....	31
4 APLICAÇÃO DO PROJETO E ANÁLISE DOS DADOS	34
4.1 Módulo I.....	34
4.2 Módulo II.....	45
4.3 Módulo III	54
4.4 Produção final.....	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
Livros e periódicos	75
Virtual.....	76
APÊNDICE	78
Caderno Pedagógico.....	88

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo é notoriamente marcado pelos avanços tecnológicos. Tal fato, impulsionado pelas demandas sociais, configurou um rearranjo pontual nas formas de interação humana. Consequentemente, a necessidade de revisão educacional para formação cidadã atual abarcou o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, incluindo conceito de leitura próprio e abrigando formas diferenciadas de linguagem igualmente relevantes no contexto de produção de sentido.

Concomitantemente, a existência de documentos oficiais ratifica a multimodalidade nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sinaliza a indispensabilidade do conhecimento de “formas contemporâneas de linguagens”. No entanto, a lei desencadeou maior especificidade no ano seguinte com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que inclui, no estudo de língua vernácula no Brasil, gêneros com apelo verbal e visual precisos. Com isso, os livros didáticos têm rigorosamente passado por critérios de seleção estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), inserindo textos verbo-visuais. Não é estranho perceber orientações de leitura com propagandas, manchetes de jornais impressos ou digitalizados, histórias em quadrinhos nos livros didáticos (LD).

Mais do que simplesmente oportunizar instrumentos com apelo aos gêneros, os documentos oficiais introduziram uma concepção de leitura abrangente, pois “[...] o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.” (BRASIL, 1997, p. 43) A proposta concebe a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto. Os participantes compartilham informações em papéis característicos de suas funções dentro de contextos diversos de circulação social. Isso implica formação leitora competente com base sociointeracionista.

Alicerçado à recepção textual em decorrência do que o leitor faz do texto e como a produção textual o satisfaz dentro de uma esfera social, encontram-se dois polos essenciais no ato de ler: o agente e o objeto, consolidados na palavra, som, gesto, acontecimento e/ou imagem. A inclusão de modos não apenas tradicionais valorizam os recursos semióticos, que “revelam nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa” (DIONÍSIO, 2005 p. 131), principalmente quando a tecnologia incita formas inovadoras de gêneros textuais.

Dentro de uma sociedade moderna que incentiva a multimodalidade nos gêneros, há de se desenvolver, como competência docente, os novos letramentos nos alunos a fim de promover o domínio dessas produções. Porém, atribuir um ponto de chegada implica uma busca por meios efetivos. É dessa forma que a docência se torna uma tarefa desafiadora à medida que os anseios em chegar a um determinado ponto não carrega em si seus possíveis caminhos claramente. É notório que a formação inicial de professores não tenha esgotado essa carência e muito provavelmente não consiga fazê-lo. O professor de antes tomou rumos de uma sociedade passada e o professor de hoje corre o risco de não acompanhar a eternamente contínua e complexa mudança social.

O desafio nessa linha só é perceptível naqueles que se incomodam em adequar-se à demanda da sociedade. É talvez por isso que as formações continuadas, como a do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) faça sentido. Esses espaços promovem compreensão sobre conteúdo educativo mais próximo da realidade atual e podem fortalecer bases para a construção de um plano de ação com o propósito de atingir os anseios da vida moderna como a competência leitora de gêneros multimodais anteriormente elencados.

Como as possibilidades de arranjos multimodais são bastante extensos, inevitavelmente pretende-se afunilar o cerco deste trabalho, tendo como critérios sua necessidade e importância. A intenção específica é a promoção de habilidades leitoras sobre as tiras cômicas¹ na visão sociointeracional de leitura através de um arranjo estratégico de leitura.

O projeto *Tira Cômica: construindo caminhos para a leitura inferencial* será implementado a estudantes do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Jorge Amado em Nossa Senhora do Socorro, Sergipe.

O município² faz parte da região metropolitana de Aracaju (Grande Aracaju), junto com a capital do estado, São Cristóvão e Barra dos Coqueiros. Tem uma população

¹ Apesar da diversidade de nomenclatura (tira jornalística, tira humorística, tira de humor, tirinha de jornal, tirinha em quadrinhos, tira diária, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tira de jornal) em RAMOS, Paulo. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 42, n. 3, p. 1281-1291, 2016, o trabalho fará uso ora tira, ora tira cômica como sendo o mesmo gênero textual.

² Informações disponíveis em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/nossa-senhora-do-socorro/panorama>>. Acesso em 08 out. 2018.

estimada em 181.503 (2018), uma área territorial de 155,018 km² (2017), uma densidade demográfica de 1.025,87 hab/km², um IDH de 0,664, dentro da escala média do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – 2010 e aproximadamente 24.142 matrículas por série escolar em 2017 apenas no ensino fundamental e 4.597 no ensino médio (2017).

A instituição escolhida está localizada em Socorro e conta com algumas particularidades de rendimento educacional. Com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para 2017 de 3,2 na 4ª série/5º ano e 2,8 na 8ª série/9º ano, a escola se mostra em um desempenho próximo entre as séries educacionais. Em termos de proficiência em Língua Portuguesa para o mesmo ano na Prova Brasil o percentual maior está localizado nos primeiros níveis.

Esses resultados de avaliações externas demonstram um rendimento preocupante. As notas do IDEB 2017 da escola ainda não alcançaram minimamente as metas esperadas, chegando a uma diferença de 1,3 ponto para menos em ambas as séries. Embora essas pontuações levem em conta diferentes fatores, os percentuais inferiores de proficiência em LP reforçam os resultados. Além disso, observa-se que tanto o somatório dos quatro primeiros níveis de uma série (73, 47% - 5º ano) quanto de outra (71,53% 9º ano) ultrapassam os 50% de aproveitamento na disciplina. Portanto, a maior parte dos alunos ainda não atingiu os níveis mais elevados de proficiência, estando ambos praticamente no mesmo patamar.

A sondagem realizada com os alunos neste trabalho apresenta essa mesma tendência. Boa parte dos alunos se limitaram à leitura superficial dos textos e não conseguiram prosseguir nos níveis mais complexos de interpretação das tiras.

Não somente as avaliações externas e internas, mas, também, a incidência de outros elementos justifica a importância do projeto. O Referencial Curricular da Rede de Ensino do Estado de Sergipe (2011, 78-9) para o 8º ano do Ensino Fundamental II chama a atenção do professor para o desenvolvimento de “uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção de diferentes gêneros textuais” e para o domínio de “diferentes linguagens (verbal e não-verbal)” nos alunos. Ramos (2017) confirma que a entrada no Ensino Superior acontece por meio de provas com frequentes reincidências de tiras cômicas e que esses gêneros circulam facilmente no mundo impresso e digital. Essa ideia de ingresso no Ensino Superior ganha maior respaldo para

este material quando se sabe que os alunos pesquisados tem em sua maioria interesse em cursar em uma universidade. Além disso, negar o privilégio de tornar as tiras acessíveis aos alunos, prejudica-os, porque elas são comumente usadas na sociedade brasileira.

Nessa mesma esfera de validade do gênero, o livro didático (LD) se torna “uma das principais ferramentas de ensino utilizada pelos professores”, que, embasado em teorias, influencia “as práticas e as concepções docentes de leitura e escrita”. (SANTOS; LIMA e DAMACENO, p. 2015). É necessário, entretanto, que o LD não busque apenas uma mera extração de significado na leitura como ressalta Marcuschi (2008) em sua análise da tipologia de pergunta no LD. Cardoso (2015) e outros reafirmam essa insensibilidade de aprofundamento com as tiras em sua análise de uma coleção didática, destacando a exploração limitada do gênero no ensino gramatical e em contextos de diversão.

A turma que participou da pesquisa utiliza o livro **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem – 8º ano**. Essa obra, apesar de explorar a compreensão das tiras, explora o gênero em um nível de leitura distante da turma e utiliza-o em alguns casos como pretexto para ensino de gramática.

Nesse panorama, traçaremos como objetivo de pesquisa uma investigação sobre estratégias capazes de desenvolver habilidades inferenciais com o gênero textual tira no ambiente escolar. Dessa forma, será construído um caderno pedagógico, levando em consideração dois objetivos de leitura cujos níveis de proficiência em língua portuguesa foram baseados na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar ou Prova Brasil referentes a matriz para a 8ª série/9º ano. Os pontos almejados são:

- Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor em tiras (Nível 4);
- Inferir sentidos de palavras, ... de expressões, linguagem verbal e não verbal e de pontuação em tirinhas (Nível 5);

Além desta introdução, a estrutura dissertativa está dividida inicialmente em **Fundamentação Teórica** pautada em estudiosos como Solé (1998), Leffa (1999), Dionísio (2005), Marcuschi (2008), Koch (2011) entre outros, que trazem a perspectiva de leitura, compreensão, inferência, gênero textual, texto multimodal e tira cômica, e em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o Referencial Curricular

de Sergipe e a Prova Brasil, que serviram como justificativa para a implementação dos conteúdos a serem pesquisados.

O trabalho continua com **Metodologia**, seção na qual está estruturada a sequência didática do trabalho com as modificações e sugestões do livro didático. Ainda se tem a **Aplicação e análise dos dados**. Nessa seção são divulgados os dados obtidos posteriormente a aplicação da sequência didática e análise do material segundo os objetivos almejados e descritos anteriormente. A penúltima parte constitui as **Considerações finais**, que contêm os principais aspectos do trabalho como por exemplo a viabilidade do material e a possibilidade de implementação em outras instituições de ensino. Por fim, é apresentado o **Caderno Pedagógico (CP)**, contendo indicações possíveis de serem replicáveis a outros contextos escolares.

No decorrer da estrutura, é possível perceber que este documento representa uma construção diferenciada no trato com a leitura. Essa experiência é possível por conta dos fatores singulares que a compõem. Nela podemos observar uma realidade escolar atual. O trabalho foi realizado com alunos cujas preferências pessoais fizeram parte de todo o processo. Dessa tentativa de aproximação discente, foi possível observar as potencialidades dos estudantes revelando diretamente seus limites e suas evoluções. O material tornou possível aos pesquisados um acesso à leitura por meio de dificuldades encontradas. Assim, é válido dizer que a experiência trouxe mais realidade e sentido a leitura em um contexto educacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente trabalho se baseia em um conjunto de suporte teórico, que orienta o desenvolvimento da competência leitora, auxiliando as escolhas de textos, metodologia e ensino-aprendizagem para a formação inferencial na leitura. Com esse propósito, nesta seção serão apresentadas discussões a respeito das concepções de leitura, compreensão, inferência, gênero textual, multimodalidade e tira cômica.

2.1 Leitura, compreensão e inferência

De modo geral, os seres humanos veem o mundo através de representações. A visão da realidade [leitor - objeto lido] é marcada pela presença de um elemento extra, participando de uma triangulação no ato de perceber o exterior. Essa articulação tem se tornado recorrente nas percepções humanas, independente do estímulo utilizado: objeto, som, cheiro ou elemento linguístico. (LEFFA, 1999).

Essa percepção foi sendo aprofundada e modificada ao longo do tempo, principalmente no campo da leitura. Inicialmente tivemos uma concepção ascendente, que concebia a leitura como um “processo de extração de significados”. Em outras palavras, o esforço estava centrado no texto, considerado como uma criação completa, devendo apenas ser submetidos pelo leitor a uma decodificação de letras e palavras para produção de sentidos. Embora essa visão introdutória tenha rendido frutos quanto a recepção textual, havia problemas incontornáveis. Os principais entraves dessa abordagem estavam na sua forma linear, na condicionalidade irrestrita de intermediação fonológica e na valorização de significados únicos. Assim, surgiu uma outra concepção de leitura, chamada de descendente, como resposta a superação dos obstáculos da anterior.

O encaminhamento dessa segunda forma, cujo o foco era o leitor, estava centrado nas atribuições de sentidos que o leitor dá para o texto, envolvendo sua formulação de hipóteses, conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e afetivos. A questão problemática nessa última abordagem está na limitação em apenas confirmar os conhecimentos prévios sem a possibilidade de avanço com o texto. (LEFFA, 1999)

Os entraves das duas abordagens provocaram a conciliação, igualando os focos, implicando a presença permanente de motivação social no ato de ler e provocando a formulação de uma nova concepção de leitura, também chamada de conciliatória. Com isso, o objetivo passa a direcionar a leitura nos mais variados propósitos. Pode-se ler para informar-se (sobre uma notícia jornalística, um livro de conhecimentos gerais), divertir-se (com caça palavras, piadas, palavras cruzadas), refletir (com uma crônica, ensaio, resenha), executar uma tarefa (sobre preparos de comidas, manual de produtos, instruções de jogos) etc.

A orientação de leitura deste trabalho, com ênfase no processo de construção de sentido, leva em consideração o texto e o leitor dentro de uma situação de interação, ou seja, o trabalho seguiu os caminhos da leitura conciliatória. As forças que movem a conexão das partes são pistas linguísticas inicialmente acionadas pelo anseio em satisfazer uma necessidade obrigatoriamente interligada pelo contexto sociocultural. Como os objetivos são diversificados e o fluxo de informações não opera apenas no campo da extração de conteúdo, os caminhos do ato de ler não resultam em uma ideia fechada e completa com a linguagem. (SOLÉ, 1998)

Sem deixar de atribuir importância tanto ao leitor quanto ao texto uma vez que eles marcam as distinções próprias de cada termo, Koch (2011) afirma que:

Os textos não são explícitos, não trazem na sua superfície tudo o que é preciso saber para compreendê-los. Não trazem tampouco uma instrução explícita de preenchimento das lacunas que permita chegar a uma compreensão inequívoca do seu sentido. Todo texto requer uma atividade de “enriquecimento” das formas que estão na superfície, do emprego de conhecimentos prévios e de várias estratégias interpretativas. Esse enriquecimento é dado como certo por todos os usuários da língua, embora não existam regras claras de como proceder. É por isso que se pode falar: “não foi isso o que eu quis dizer”, ou “eu não estou sabendo dizer, mas você me entende”. (KOCH, 2011, p. 295)

Com isso, entendemos que, no âmbito da compreensão, o texto não é totalmente explícito. Não apresenta tudo o que é preciso saber na sua superfície, deixando lacunas, que podem gerar obstáculos não bem-sucedidos, a serem preenchidas com outras fontes de informação, acionadas pelo leitor. Este, por sua vez, para acionar o repertório de informações faz uso de estratégias e conhecimento prévio no intuito de enriquecer os vazios do processo de compreensão. É importante salientar que as percepções ativadas pelo agente são orientadas por esquemas cognitivos internos mais elaborados, criados no seio da coletividade social, como assegura Marcuschi (2008).

Antes de qualquer coisa, deve-se ter clareza quanto ao fato de que nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos. Assim, a percepção é, em boa medida, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida. Nossas experiências, por sua vez são construção com base em sensações organizadas e não um fruto puro e simples de sensações primárias. (MARCUSCHI, 2008, p. 228).

Dessa forma, muito além dos simples sentidos (ver, tocar, ouvir e provar), perceber algo é fazer uso de categorias internas mais elaboradas construídas socio-historicamente. Nesse sentido, um texto exige do leitor uma capacidade mais elaborada, pois, ler, apenas sensorialmente, sobre um gênero é tomar para si a ideia de algo vago. A percepção de leitura avança se o indivíduo obtiver as categorias e estruturas cognitivas para isso. É difícil entender o recurso nessa situação sem que haja uma experiência de ter sido exposto anteriormente. A consciência do gênero textual é um resultado cultural, elaborado em sua função, presente em situações e não em percepções dos sentidos, “uma elaboração cognitiva” (MARCUSCHI, 2008).

Os esquemas e categorias internas não são frutos individuais, mas construções coletivas, precedendo as elaborações individuais e lhe servindo de base, lembrava Vygotsky, de acordo com a abordagem sociointerativa de cognição. (MARCUSCHI, 2008)

A linguagem, nessa rede interativa, é fruto do seu próprio meio, tal como a língua. Vygotsky e outros estudiosos corroboram com o mesmo princípio de conhecimento como resultado de ato social e não isolado do indivíduo. O saber humano passa a ser direcionado de fora para dentro em uma via intrapessoal para interpessoal. Esses mecanismos da língua(gem) mais sólidos terão um papel decisivo em esquemas maiores e organizados, como os gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2008)

Como conhecer é um ato social e não uma atividade individual isolada, a mobilidade de assimilação não é um dado natural. Ninguém nasce pronto para lidar com a linguagem, mas a compreende através de um conjunto de habilidades, de interação e de esforço em apreender uma informação.

Sobre a compreensão, recorrendo mais uma vez a Marcuschi (2008) que afirma:

Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentido com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto

sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido. (MARCUSCHI, 2008, p. 23)

A compreensão é, portanto, uma atividade que envolve a mobilização colaborativa da informação textual e da presença imprescindível do leitor, que, por meio dos seus conhecimentos prévios (conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos, conhecimentos pessoais, conhecimentos de normas, conhecimentos lógicos), constrói o sentido do texto. Assim, a inferência faz parte do processo, pois naturalmente o texto transporta o leitor para além de si na construção de entendimento.

Segundo Koch (2008, p 135) a inferência pode ser entendida como “a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em certo contexto, Inferência: A } B”. Então, o texto, enquanto unidade de sentido, promove uma movimentação inicial do leitor. Este por sua vez se encarrega em incluir dentro do processo experiências, que possam contribuir com os vácuos deixados pelo texto. Ao propor estabelecer uma ponte entre o que o texto oferece e o que sabe, o leitor ressignifica essas informações em novas.

O resultado inferencial é uma possibilidade desde que as partes, texto e leitor, ocupem seus espaços dentro do processo de significação. O leitor, enquanto ser que produz, demanda uma postura ativa frente aos desafios no ato de ler. O texto, enquanto construção social em sua identificação de gênero textual, desencadeia um lugar propício e inicial de produção de sentidos.

2.2 Concepção Sobre Gênero Textual

Atualmente, os trabalhos associados aos gêneros textuais se multiplicaram substancialmente.

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa [...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. (MARCUSCHI, 2002, p. 21).

Há uma diversidade aparentemente infinita de gêneros textuais. Eles estão presentes em qualquer situação de comunicação. A tirinha é uma situação de comunicação

e, por conseguinte, um gênero textual. Mas mais do que uma simples generalização, os gêneros textuais servem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas. Sem os gêneros as relações humanas não teriam progresso e ordenamento.

uma monografia é produzida para obter uma nota, uma publicidade serve para promover a venda de um produto, uma receita culinária orienta na confecção de uma comida etc., pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. (MARCUSCHI, 2008 p.150)

A justificativa para a comunicação verbal se valer necessariamente de gêneros consiste em atribuir ao instrumento uma finalidade básica para sua própria existência. Faz-se uso de um gênero textual diferente de outro por conta das necessidades sociais. Porém, a forma, por mais aceita comumente, não determina o próprio gênero textual uma vez que este é maleável de criação (MARCUSCHI, 2008). O que o caracteriza é a sua função social dada a sua necessidade em ser utilizado em esferas de domínio.

Não é estranho perceber que embora a função social sobreponha as características dos gêneros, é possível perceber marcas bastante recorrentes nas produções. Muitas vezes essas marcas carregam recursos de linguagens diversificadas que transcendem a forma convencional da língua, integrando ou operando unicamente modos de transmitir uma mensagem.

2.3 O texto multimodal

A ideia de multimodalidade está estritamente vinculada à ideia de letramento e do papel da linguagem, considerada aqui como habilidade além do simples veículo de ler e escrever.

A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existente em nossa sociedade. Na atualidade uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de diferentes fontes de linguagem, bem como capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. (DIONÍSIO, 2005, p. 131)

A leitura enquanto letramento (letramentos científicos, novo letramento, letramento visual, letramento midiático etc.) abrange a capacidade de atribuição de sentido nas mais variadas formas de linguagem, como, por exemplo, em um texto verbal ou não-verbal, o que basicamente marca a multimodalidade. O texto multimodal é então

entendido como distintas formas de representação ou fontes de linguagem, utilizados na construção linguística de uma mesma mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, gestos, padrões de entoação, olhares etc.

[...] quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”. (DIONÍSIO, 2005, p. 139)

Basicamente, o texto multimodal está presente tanto na oralidade quanto na escrita e é dificilmente desvinculado das pessoas por conta da necessidade humana de usar recursos variados na comunicação. Assim, o estudo das diferentes modalidades de linguagem não poderia ser analisado isoladamente, pois a língua estaria necessariamente ligada a outros modos de composição em um texto. (BARROS, 2004)

Esse é o caso do gênero textual pesquisado. Em muitas ocasiões, o estudo das tiras envolve mais de um modo de linguagem que se combinam um com o outro para garantir a eficiência da mensagem. Nesse caso, a simples sobreposição de um modo de linguagem por outra implicaria em perda de compreensão leitora e falta de coerência textual uma vez que suas partes estão alinhadas e tenuemente interconectadas.

2.4 Tira cômica

A possibilidade de tipos de linguagens não é exclusividade das tiras. Há outros gêneros textuais com apelo ao visual e/ou verbal. Apesar disso, as tiras cômicas possuem um conjunto de características que as determinam como sendo um gênero próprio. Por conta da diversidade de produção podem ter várias formas, pois pertencem a uma categoria que abriga vários gêneros híbridos ou também chamados de hipergêneros³. Suas peculiaridades e nomeação constituem um recurso que pode ajudar um leitor experiente na sua identificação e potencialidade efetiva de usos. Ramos (2017) conceitua a tira cômica como:

um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressas e digitais. Esse molde pode ser apresentado

³ Sobre hipergênero mais uma vez Ramos (2017) ratifica: O hipergênero quadrinho (ou história em quadrinhos, forma equivalente) seria algo como um grande guarda-chuva que abrigaria os variados gêneros autônomos das histórias em quadrinhos. Todos seriam distintos uns dos outros, mas teriam em comum a linguagem quadrizada, os códigos verbo-visuais, a tendência de sequência narrativa bem como a presença de representações da fala e dos elementos narrativos. (RAMOS, 2017 p.63)

de variadas maneiras: no tradicional, o mais comum, composto de uma faixa retangular horizontal ou vertical; no equivalente a duas, três ou mais tiras; quadrado; adaptado. O número de quadrinhos também é variável: a história pode ser condensada em um quadro só ou então ser narrada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir acompanhada ou não de elementos paratextuais (como título, nome do autor etc.) (RAMOS, 2017 p. 31)

Inicialmente, convém destacar uma característica comum das tiras e outros gêneros. Por ser considerado como um recorte narrativo e ilustrado, as tiras cômicas se assemelham com as histórias em quadrinhos (HQ), pois elas são compostas por narrativas animadas em formatos quadriculados ou retangulares, além da sequência temporal de uma narrativa. Todavia, as tiras cômicas são encontradas em lugares quase exclusivos. No ambiente impresso é possível encontrar esses textos em jornais, cujo suporte as deu origem e as popularizou. É possível também encontrá-las reunidas em livros ou dispostas em gibis, como é o caso das revistas em quadrinhos da turma da Mônica de Maurício de Sousa. No ambiente digital, podemos nos depará-las em blogs e redes sociais de quadrinistas, que muitas vezes visam a divulgação e/ou comercialização de seus trabalhos. Outros lugares das tiras são os jornais digitais e os aplicativos de redes sociais.

Tanto nos lugares virtuais quanto nos meios impressos, os moldes que mais marcam o gênero são em tira horizontal ou vertical. Esse formato pode ser bem recebido em lugares com pouco espaço para divulgação. Por exemplo, os jornais de modo geral são preenchidos com outros gêneros de maior ou menor destaques, sobrando apenas um pequeno espaço horizontal ou vertical, que as tiras harmonicamente atendem essa demanda. Por isso, é possível compreender que o gênero teve uma consolidação nos jornais em termos de ocupação, pois outros gêneros maiores não teriam essa facilidade, além do seu teor descontraído e de fácil aceitação do público. No caso dos meios virtuais, essas características também são marcantes, porém como o ambiente digital pode abrir espaços maiores que os jornais não permitem, o gênero ganhou formatos mais diversificados e criativos, chegando a uma maior possibilidade de produção.

Independente das chances maiores ou menores de produção, existem algumas marcações facultativas, os chamados elementos paratextuais. Embora muitos autores têm feito uma assinatura ou rubrica dentro das produções, geralmente na ultima cena da tira, isto não é um dado obrigatório. Essa ideia também se repete quando se trata de titulação. Os títulos podem aparecer quando os personagens são reincidentes, caracterizando uma

série de situações interligadas ou não. Esse é o caso das tirinhas “Calvin e Harold” de Bill Waterson. Elas geralmente são acompanhadas pelo nome da série, dado a reincidência de produções e consolidação do público. Outro bom exemplo é a série “Garfield” de Jim Davis.

Um outro aspecto a ser considerado optativo é a combinação de linguagens. Como se trata de representações narrativas, podemos encontrar a presença de mensagens visuais (cenários, cores, personagens e balões de falas ou pensamentos) e mensagens verbais (vozes do narrador ou dos próprios personagens). Ambas podem ser combinadas e a presença de uma não implica a necessidade da outra. As decisões são dependentes da expressividade artística dos quadrinistas. Há quem opte por construir uma história com cenário, personagens e com falas indicadas por balões zero. Há outros que decidam por somente existir elementos visuais. Enfim, as possibilidades são múltiplas e os recursos existem em função da potencialidade de cada um para obtenção de um efeito em uma história.

No entanto, um ponto que geralmente não falta as tiras é o humor. Este já é uma característica bastante consolidada no gênero, que acompanha uma lógica sequencial da narrativa. Em relação às tiras cômicas, Pessoa e Magalhães (2017) asseguram:

[...] que a linguagem das tiras possui uma estrutura consolidada no caráter humorístico, com narrativa breve e concisa, causando um efeito de estupefação ao propor o contraditório. Constitui-se em uma introdução ou apresentação de um problema ou questão, seguida por um diálogo intermediário e preparatório para a conclusão; esta gera a surpresa ou o paradoxo pela quebra da expectativa no leitor. (PESSOA E MAGALHÃES, 2017, p. 36)

O humor nas tiras tem sido considerado uma marca desde a sua origem nos jornais estadunidenses nas primeiras décadas do século XX. Isso o tornou um gênero fortemente popular e, principalmente, de grande aceitação por parte de um público menos letrado. Com as tiras, os interlocutores estabelecem uma função contundente nos processos de comunicação, uma vez que há cumplicidade entre o texto e o receptor na construção do sentido.

O espaço que acontece essa troca está o próprio texto. Em relação a isso, o ambiente não é grande, uma vez que as histórias são curtas, estando o leitor a contribuir com as lacunas em uma leitura de poucos minutos. Apesar do tamanho, as tiras não

deixam a desejar enquanto narrativa construída. Espera-se que as informações omitidas sejam preenchidas pelo próprio leitor assim como acontece com qualquer outro texto. Uma vez cumprido seu papel na compreensão do material o leitor é conduzido a narrativa ao ponto de esperar um desfecho, que pontualmente é rompido com um final surpreendente, causando toda uma situação humorística. Esse momento de humor tecnicamente produzido através de elementos verbais e/ou visuais é chamado de gatilho, que induz o leitor a uma percepção de estupefação e aos risos.

Um leitor, por exemplo, acostumado com o gênero certamente buscará nas tiras a diversão. Ele esperará em um contato com o texto uma apresentação de uma situação com os personagens envolvidos, uma problemática e um desfecho surpreendente. Embora essa sequência ocorra na maioria das tiras, a expectativa de uma surpresa por parte do leitor experiente não quebra o efeito humorístico, uma vez que a informação final não é fácil de perceber. Mas, esse mesmo leitor pode se valer das tiras para reflexões sobre várias temáticas que o gênero pode abordar. Nessas situações, a presença de ironias e assuntos de pertinência e atualidade social se ambientam e criam outros objetivos, pluralidade de sentidos e utilidades para os textos.

Assim, é possível atribuir ao gênero seu caráter independente. Um leitor desavisado pode confundir o texto atribuindo objetivos e posturas inapropriadas, não dando a leitura sua efetiva utilidade e prejudicando o processo de construção de sentido. Como as particularidades das tiras em muitos casos são próprias é válido considerar seu estudo, uma vez que o contato com o gênero oferece maior conforto para uma próxima leitura.

3 METODOLOGIA

Esta seção está reservada à exposição metodológica do trabalho. Nela podemos encontrar algumas informações contextuais. A primeira se destina a instituição de ensino escolhida, contendo uma exposição sobre a localização e divisão do espaço, a oferta de ensino e os rendimentos detalhados de avaliações externas. Em seguida, abarca-se a exposição detalhada da divisão da sequência didática (SD) aplicada.

3.1 A instituição de ensino

Como mencionado no início desta dissertação a instituição de ensino escolhida se chama Escola Estadual Jorge Amado. Ela está localizada na Avenida A, S/N, no Conjunto João Alves Filho, município de Nossa Senhora do Socorro, Sergipe. Foi criada através do Decreto N° 8.334/87, de 11 de maio de 1987, e mantida pelo Governo Estadual com reconhecimento mediante à Resolução N° 204/2005 do CEE e à Resolução N° 037/92 CEE. Atualmente, ela recebeu autorização para o funcionamento do Ensino Fundamental em 9 anos por meio da Resolução N° 003/2001.

A escola ministra Educação Especial para alunos com deficiência intelectual (DI) e Educação Básica, formada pelo Ensino Fundamental I (5º ano) e Fundamental II do 6º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino. Ela ainda oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA), 3ª e 4ª etapa da 2ª fase da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJAEF) e 1ª a 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio (EJAEM) à noite.

O corpo docente é formado por 36 (trinta e seis) professores, incluindo duas pedagogas. O Jorge Amado conta com uma matrícula inicial de 1081 (mil e oitenta e um) alunos em 2018, divididos em 320 (trezentos e vinte) alunos no turno matutino, 316 (trezentos e dezesseis) alunos no turno vespertino e 445 (quatrocentos e quarenta e cinco) alunos à noite, na EJA. Embora a escola ainda possua 13 (treze) salas de aulas amplas e ativas nos três turnos, ela não tem sistema de fiação elétrica adequada para atender a demanda, devido a um comprometimento das condições do sistema elétrico e ventiladores. Esse transtorno contribui bastante com dias calorosos durante os horários de aula. A quadra da escola não é coberta, não possui iluminação, se encontra deteriorada e tem fácil acesso externo, pois os muros que a protege são relativamente baixos. Ainda

podemos encontrar nos aposentos uma sala de coordenação, uma sala de recursos multifuncionais, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de vídeo, uma sala dos professores e uma biblioteca.

O desempenho da escola em avaliações externas para 2017 não atingiu as expectativas previstas nos indicadores. No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a diferença para menos em relação ao que foi alcançado no referido ano e o esperado chega a marca de 1,3 ponto para o 5º ano. Esse não cumprimento das expectativas tem se repetido em outras edições, que foram feitas na escola, como mostra o quadro 1.

Escola ⇅	Ideb Observado						
	2005 ⇅	2007 ⇅	2009 ⇅	2011 ⇅	2013 ⇅	2015 ⇅	2017 ⇅
ESCOLA ESTADUAL JORGE AMADO	2.8	2.2	2.7	2.6	2.4	3.1	3.2
Metas Projetadas							
2007 ⇅	2009 ⇅	2011 ⇅	2013 ⇅	2015 ⇅	2017 ⇅	2019 ⇅	2021 ⇅
2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1

Quadro 1 - IDEB Resultados - 4ª série/5ºano. IDEB. IDEB – Resultados e Metas. Disponível em < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 28 dez. 2018.

Situação similar tem acontecido no 9º ano do ensino fundamental. A diferença entre o IDEB observado e a expectativa para 2017 também é negativa; é de 1,3 ponto. Em outras edições, que a escola participou do processo, não foi possível também atingir as estimativas desejadas, como mostra o quadro 2.

Escola ⇅	Ideb Observado						
	2005 ⇅	2007 ⇅	2009 ⇅	2011 ⇅	2013 ⇅	2015 ⇅	2017 ⇅
ESCOLA ESTADUAL JORGE AMADO	2.6	2.4	2.6	3.3	2.4	3.0	2.8
Metas Projetadas							
2007 ⇅	2009 ⇅	2011 ⇅	2013 ⇅	2015 ⇅	2017 ⇅	2019 ⇅	2021 ⇅
2.7	2.8	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.6

Quadro 2 - IDEB Resultados - 8ª série/9º ano. IDEB. IDEB – Resultados e Metas. Disponível em < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 28 dez. 2018.

Se levarmos em consideração os níveis de proficiência em Língua Portuguesa dos discentes no ano de 2017 na Prova Brasil, o resultado continua negativo em ambas as etapas de ensino fundamental. A soma dos quatro primeiros níveis de proficiência dos alunos do 5º ano (Nível 0, nível 1, nível 2 e nível 3) resultam em 73,47 %, sendo os demais percentuais distribuídos nos níveis posteriores, como mostra o gráfico 1.

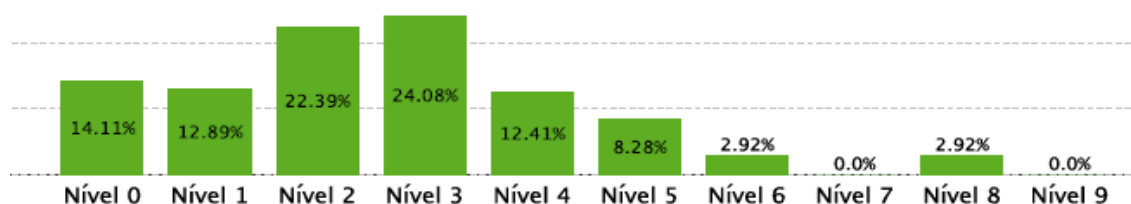


Gráfico 1- Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental. INEP. Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar. Disponível em: <<http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>. Acesso em 28 dez. 2017.

Situação parecida acontece quando tomamos como base o 9º ano. Essa série tem um somatório dos primeiros níveis (nível 0, nível 1, nível 2 e nível 3) de 71,53%, enquanto os demais percentuais estão dispostos apenas nos níveis 4 e 5. Se observarmos ainda mais a distribuição, veremos que há casos com níveis mais avançados cujos percentuais chegaram a zero, como mostra o gráfico 2.

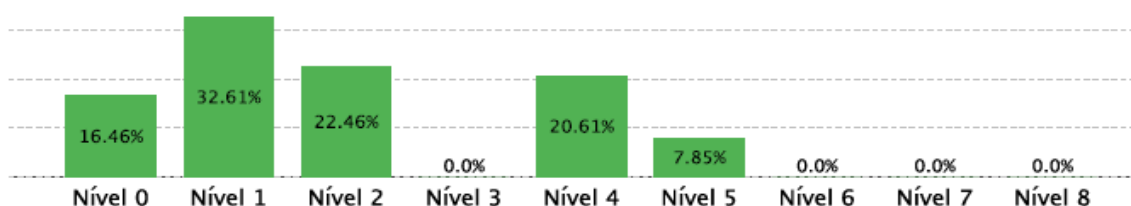


Gráfico 2- Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental. INEP. Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar. Disponível em: <<http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>. Acesso em 28 dez. 2017.

Os gráficos e os quadros demonstram que indicadores como IDEB e Prova Brasil sinalizam uma necessidade de mudança na forma como se faz educação na instituição de ensino. A respeito da proficiência de português, principal pauta de reflexão desta dissertação, a orientação encaminha para uma necessidade de mudança de postura, pois os

níveis mais básicos têm um percentual muito maior do que a metade dos pesquisados em ambas as séries.

A demanda neste sentido orienta para uma mudança de posição dos níveis mais básicos para os mais elaborados e complexos. Assim, este trabalho busca atingir graus mais elevados, que possam contribuir para um avanço na recepção de leitura dos alunos.

3.2 Público alvo

O público alvo pesquisado é formado por 18 (dezoito) alunos, sendo 4 (quatro) meninas e 14 (quatorze) meninos, com idade entre 14 (quatorze) e 16 (dezesseis) anos, contabilizando pouquíssimos casos de distorção idade-série. A fim de promover maior compreensão do público, realizou-se um questionário pessoal sobre os planos futuro. Segue a atividade.

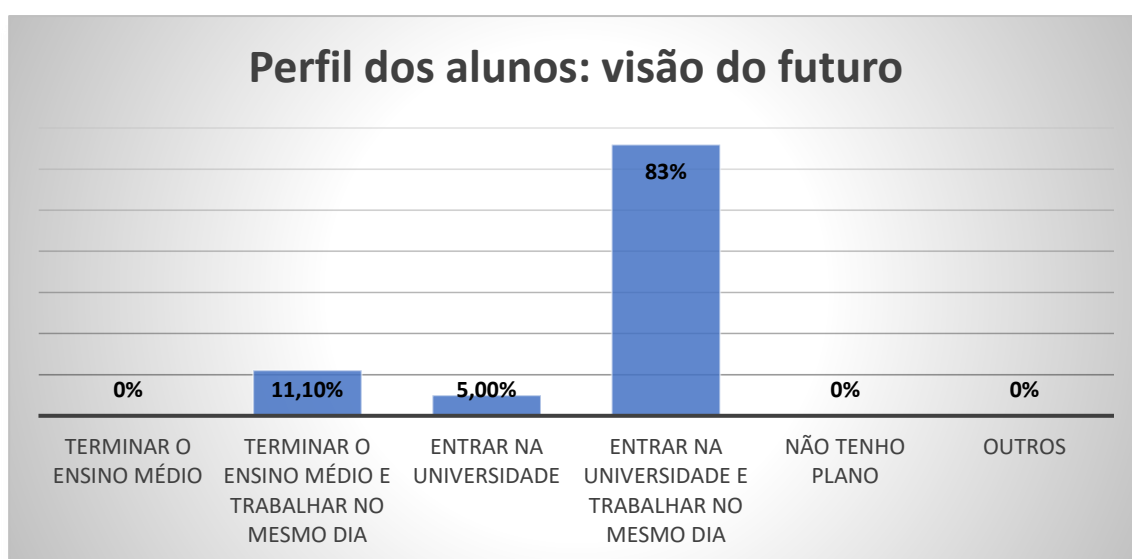


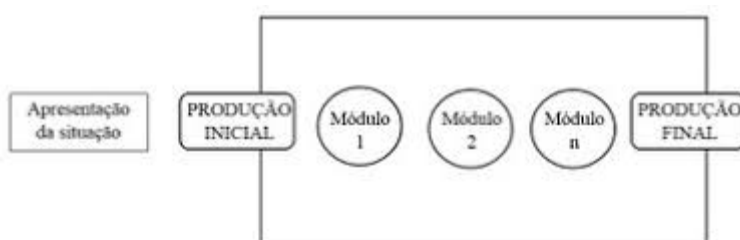
Gráfico 3- Perfil dos alunos. Pesquisa elaborada pelo pesquisador

O que está evidente nesta pesquisa é um percentual muito grande de alunos com um interesse em seguir formação universitária. Levando em consideração que o acesso às universidades se dá por via de prova, entende-se que quanto mais preparado está o aluno maior sua chance de ingresso nas instituições. Observando esse dado e levando em conta as indicações de Ramos (2017) sobre a frequência de tiras cômicas em provas de larga escala que servem para dar o acesso ao ensino superior, é, de certa forma operante preparar os alunos a lidar com esses textos a fim de atender seus anseios por carreiras futuras.

É importante também lembrar de que a mesma atividade⁴ revelou que os alunos têm uma rotina de interesse voltado para atividades caseira, uso de celular e relacionamento amoroso.

3.3 Sequência didática

Para uma transformação e ascensão do estudante no domínio particularmente inferencial do gênero, foi definida uma sequência didática, doravante SD, elaborada por Dolz et al (2004), que traz a seguinte proposta.



Quadro 3- Sequência Didática de Dolz et al (2004)

Segundo esse modelo, a aprendizagem acontece pela execução sequencial de etapas. Inicialmente, a *Apresentação da situação* estabelece um momento de conscientização dos educandos sobre o trabalho a ser realizado com o gênero e os processos envolvidos. Após esse passo, há a *Produção inicial*, definida como um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero e os problemas enfrentados ao executá-lo. É, a partir disso, que serão estabelecidos os pontos críticos a serem superados. Em seguida, os *Módulos*, entendidos como um conjunto de exercícios separados em subtópicos. A *Produção final*, por sua vez, corresponde a um período em que os estudantes colocam em prática o conhecimento construído anteriormente e descobrem o rendimento alcançado. (DOLZ et al.,2004)

Esse tipo de sequência didática visa facilitar a formação educacional. Desse modo, a seleção de gênero textual e suas características são orientadas pelas próprias dificuldades descobertas em sala, ou seja, o foco das atividades é uma exploração personalizada ou específica da turma. Além disso, o tempo utilizado em sala é melhor aproveitado, uma vez que o conhecimento do aluno é solicitado como suporte para a

⁴ Apenas um dos participantes não soube responder.

superação dos possíveis problemas de domínio sobre o gênero e, conseqüentemente, formação leitora autônoma por meio de estratégias de leitura.

Para este projeto de pesquisa, que gerou a presente dissertação, a execução da sequência descrita foi modificada. Inicialmente, sequências como essa é voltada para a produção de textos ou gêneros textuais. Dada a natureza do objeto de estudo deste trabalho adaptou-se para o desenvolvimento leitor, ao invés do escrito. Outra modificação foi a promoção de reutilização do livro didático como recurso viável para formação da sequência. A intenção de usar o LD foi justamente propor reflexões de materiais que podem ter acesso facilitado pelos professores em comparação com os demais.

Assim, a SD é composta nesta pesquisa por 5 etapas:

3.3.1 Apresentação da situação e produção inicial

Momento de informar aos alunos sobre o trabalho com as tiras cômicas, apresentando o processo do projeto e aplicando uma atividade para coleta de dados.

Inicialmente, os alunos foram conscientizados sobre o projeto. Em seguida, foram submetidas a atividades individuais de compreensão textual, características das tiras e perguntas pessoais⁵.

As questões sobre compreensão leitora foram embasadas na tipologia de Marcuschi (2008). Elas exploravam dois textos e envolviam perguntas objetivas, e inferenciais, como aparecem nos seguintes dados coletados:

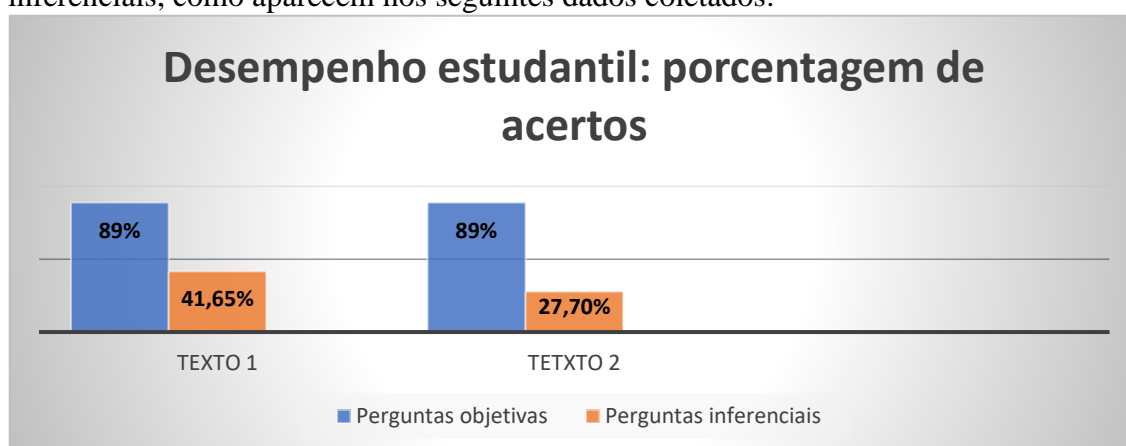


Gráfico 4 - Base de dados particulares coletados na sondagem

⁵ O modelo das atividades individuais está disponível na seção apêndice cujo título se chama “Sondagem”.

Apesar de figurar um resultado muito positivo nos acertos das questões objetivas de ambos os textos, observa-se um baixo desempenho nas perguntas inferenciais (41,65% - texto 01 e 27,7% - texto 02), o que compromete a profundidade interpretativa no processo de leitura.

Os aspectos de características genéricas do gênero também apontaram para um resultado negativo. As perguntas sob esse viés exploraram a nomenclatura, a intenção comunicativa e o lugar de circulação das tiras cômicas. Somente 27,7% dos estudantes acertaram o nome atribuído ao gênero, 27,7% souberam explicitar a função e 33,3 % conseguiram expor o lugar de circulação. Torna-se importante frisar que o conhecimento extratextual contribui para a inferência, uma vez que a leitura se orienta além das marcas explícitas de um texto.

Foram feitas também perguntas sobre os hábitos dos estudantes. Por meio delas, foi possível perceber que quase todos os pesquisados usam bastante as redes sociais e assistem televisão. Eles disseram também que gostam de assuntos que envolvem relacionamentos amorosos. Essas respostas mostraram que a sequência didática se envereda para um desenvolvimento de habilidades inferenciais cuja temática predominante enfatize as redes social digitais, atividades caseiras e relacionamentos. Nessa linha, as inferências trabalhadas atendem as seguintes orientações:

- inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor tiras;
- Inferir sentidos de palavras [...] de expressões, linguagem verbal e não verbal e de pontuação em tirinhas;

3.3.2 Módulo I

Estudo das características da tira: finalidade, formato, tipo de linguagem, autor, lugar de circulação – e de formulação de hipóteses como auxílio a edificação de estratégias de leitura.

Nesse primeiro módulo, os recursos extralinguísticos (finalidade, lugar de circulação, autor e formato) e a formulação de hipóteses serão trabalhados como meio para compreensão textual. Para tanto foram utilizadas duas tiras cômicas.

Texto01



Figura 1 - KAZ, Lorena. Lokáz tirinhas. Disponível em: <<http://lokaz-tirinhas.blogspot.com.br/>>. Acesso em 10 dez. 2017.

O professor informará aos alunos sobre a leitura para a diversão. Com a ajuda de um projetor, ele mostrará apenas as duas primeiras cenas e explorará dos alunos o reconhecimento das informações abaixo do excerto: o local de circulação do texto e a autoria. Ele também reproduzirá um vídeo para que reconheçam a história, temáticas escolhidas e influências da autora. Pedirá que os alunos leiam as cenas, atentando quanto ao uso da linguagem visual e verbal. O educador solicitará que os alunos identifiquem coletivamente os participantes da situação e a problemática representada. Os alunos serão instigados a reconhecer o conselho da personagem feminina, a formular suas hipóteses sobre a escolha a ser feita pelo personagem masculino e a confirmá-las, descobrindo o final do texto. Eles serão questionados se o desfecho surpreende e se por isso contribui com o humor. O professor perguntará aos alunos quanto ao uso da pontuação “!” para reforçar uma emoção relacionada à construção do humor. O mediador também retornará com a turma às cenas, identificando as intenções dos personagens quanto à ideia de prazer no contexto, e perguntará se as intenções concluídas foram explicitadas. Ele questionará a turma para descobrir qual a emoção da personagem feminina ao saber da decisão do personagem masculino.

Texto 02



Figura 2- BECK, Alexandre. Armandinho. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/search/rede%20social>>. Acessado em: 10 dez. 2017.

Os alunos serão orientados a perceber o local onde o texto foi retirado e o seu autor. Nesse momento, eles assistirão a um vídeo sobre a vida profissional do quadrinista, debatendo os principais tópicos levantados: processo de produção dos personagens, lugar de circulação das tiras e outro objetivo sobre um texto dessa natureza. Em seguida, o professor reforçará a leitura para diversão da produção e pedirá que os alunos identifiquem as informações abaixo do fragmento da tira. O professor solicitará que leiam a primeira metade da cena silenciosamente insistindo para a importância da leitura verbal e visual na construção de sentido. Haverá um reconhecimento coletivo dos personagens da primeira cena. O educador perguntará aos alunos qual o problema encontrado. Eles formularão hipóteses sobre a credibilidade da afirmação do menino e confirmarão as hipóteses, divulgando o final da cena. O professor questionará os alunos se o final foi surpreendente e se isso influencia o humor. Perguntará o que causou a surpresa e indagará os alunos sobre o sentido entendido pelo menino na tira e o sentido do leitor. Além disso, questionará o efeito de uso da pontuação “!” e da fisionomia do personagem para reforçar uma emoção na primeira parte.

3.3.3 Módulo II

Jogo: Quebra-letras

Esse módulo compreende a participação dos pesquisados em um jogo, criado durante as aulas da disciplina Literatura e Ensino ofertada pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras /UFS. O detalhamento dessa atividade está descrito no apêndice deste documento cujo título é o próprio nome do jogo.

3.3.4 Módulo III

Intertextualidade.

Nesse momento, são previstos dois textos que levam em consideração a intertextualidade no processo de leitura. Para isso, serão construídos pequenos comentários acerca do conto de fadas pelo próprio professor com o auxílio dos alunos como mecanismo de domínio da intextualidade no processo de construção de sentido. Os textos a serem trabalhados nessa fase serão os mesmos da sondagem.

Texto 01



Figura 3 - MAGALHÃES, Thereza Cochar; CEREJA, William Roberto. Português: linguagens, 6º ano. 9 ed. São Paulo: Saraiva, p. 106, 2015.

Fazendo uma ponte da ideia de palavra-imagem feita no módulo anterior e a tira, o professor questionará os alunos se existe algum destaque escrito e o que isso causa. Será feito com os alunos um trabalho para identificação da personagem principal através da exposição da tira com o projetor multimídia. Esse reconhecimento visará ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre a referência ao conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”. Em seguida, o professor com a ajuda dos alunos montará comentários das duas primeiras cenas da tira, explorando, após a leitura em voz alta, o local da situação e o problema inicialmente apresentado. Pretende-se com a produção observar também o efeito de sentido no uso da pontuação e da linguagem verbal e visual para intensificação do estado emocional da personagem. Depois da leitura coletiva do fim da história, os alunos serão instigados a respeito dos significados da expressão “velho lobo do mar” para ambos os personagens do final da cena, levando em consideração o papel de cada ser na história. Busca-se com essa última tarefa identificar se os alunos perceberam o humor via polissemia. Finalizando essa parte, os alunos interpretarão oralmente o trecho “Só falei

que sou um velho lobo do mar!” para constatar a repetição da expressão não explícita nas cenas que favoreceu o estado de terror da personagem principal.

Texto 02



Figura 4- SAMP, W. Depósito do Wes. Disponível em <<http://www.oslevadosdabreca.com/a-turma-da-rede-3-a-morte-do-orkut/>>. Acessado em 16 out. 2017.

Como tarefa inicial, os alunos serão orientados a identificar o lugar de onde foi retirado a produção e o autor. Sobre o autor, os estudantes terão a oportunidade de conhecer o quadrinista em um vídeo sobre sua vida profissional. Na sequência, será feito um reconhecimento dos personagens da primeira cena com o projetor multimídia, instigando a cor dos personagens e as logomarcas que cada um representa. Esse período visa explorar o conhecimento enciclopédico dos alunos sobre as redes sociais apresentadas: o Orkut e o Google Plus (G+). Para auxiliar no aprofundamento do tema, será transmitido um noticiário da descontinuidade do Orkut, chamado *Após dez anos, e com menos acessos, o Orkut acaba*. Depois, os estudantes analisarão as marcas da linguagem visual na face do G+, sinalizando o contraste de idade entre os personagens. Após a leitura oral da primeira cena da tira, serão examinados não só o uso de reticência e onomatopeia no discurso inicial do Orkut bem como o problema apresentado e o local onde se passa a história. Esse levantamento servirá para identificar o efeito de sentido nas escolhas de diferentes modos de linguagem. A seguir, o professor continuará a leitura oral, procurando investigar os sentidos da expressão “provar do seu próprio veneno, maldito” e a expressão facial do personagem enfermo como recurso para produção de significado. Com essa declaração do Orkut, pretende-se constatar o efeito de humor através da surpresa.

3.3.5 Produção final

Aplicação de atividade com tiras cômicas do livro

Como produção final, os alunos serão aferidos individualmente sobre duas tiras retiradas do livro. Os estudantes serão avaliados quanto a inferência textual, sem deixar de lado as perguntas objetivas e extralinguísticas.

É importante registrar que o trabalho com as tiras do material didático sofreu modificações por conter uma inadequação ao perfil da turma e de uma proposta de leitura competente.

No texto 01, a exploração do gênero pelo livro é feita por meio de perguntas inferenciais, exigindo do leitor uma postura de resgate do conteúdo explícito e associado ao implícito.

- Qual é o motivo da reclamação?
- O que Calvin está prestes a fazer no último quadrinho?
- O que Haroldo decide falar diante do problema no terceiro quadrinho?
- Gêiseres são espécies de fontes termais que de quando em quando, com grande pressão, jorram água quente para o ar. Qual é a intenção de Haroldo ao falar de gêiseres e cachoeiras para Calvin no terceiro quadrinho?

No entanto, a ponte entre o explícito e o implícito acontece naturalmente em um leitor consciente da importância das informações locais no processo de compreensão, o que ainda não é uma postura do público analisado. Assim, foram acrescentadas informações adicionais com a intenção de dar suporte ao nível inferencial do texto, tais como:

- Quem são os personagens?
- Onde os personagens estão?
- Por que os personagens estão naquele lugar?

Calvin and Hobbes (Calvin & Hobbes em Portugal, Calvin e Haroldo no Brasil) é uma série de tiras criada, escrita e ilustrada pelo autor norte-americano Bill Watterson e publicada em mais de 2000 jornais do mundo inteiro entre 18 de novembro de 1985 e 31 de dezembro de 1995, tendo ganho em 1986 e 1988 o Reuben Award, da Associação Nacional de Cartunistas dos Estados Unidos.

Calvin é um garoto de seis anos de idade cheio de personalidade, que tem como companheiro Hobbes, um tigre sábio e sardônico, que para ele está tão vivo como um amigo verdadeiro, mas para os outros não é mais que um tigre de peluche/pelúcia. De acordo com algumas visões, as fantasias mirabolantes de Calvin constituem

frequentemente uma fuga à cruel realidade do mundo moderno para a personagem e uma oportunidade de explorar a natureza humana para Bill Watterson.

WIKIPÉDIA. Calvin and Hobbes. Disponível em: <
https://pt.wikipedia.org/wiki/Calvin_and_Hobbes>. Acesso em 21 dez. 2017.

Texto 01



Figura 5 - FIGUEIREDO, Laura; BALTHASAR, Marisa e GOULART, Shirley. Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem – 6º ano. São Paulo: Moderna, 2015.

No texto 02, o uso da tira no livro didático foi apenas utilizado como meio para reconhecimento de pontos gramaticais: identificação da locução verbal, das orações e dos tipos de períodos. Os aspectos de compreensão textual não são explorados. É como se o texto fosse um pretexto ao estudo da gramática descontextualizada.

Na intenção de suprir o desenvolvimento da competência leitora, serão trabalhadas as seguintes informações:

Texto 02



Figura 6 - FIGUEIREDO, Laura; BALTHASAR, Marisa e GOULART, Shirley. Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem – 8º ano. São Paulo: Moderna, 2015.

- Onde estão os personagens?
- Qual o problema passado?

- Ao perceber a declaração do personagem humano, o gato pensou “ótimo”. Qual é o verdadeiro sentido da palavra para o animal? Ele estava satisfeito ou sendo sarcástico?
- Por que Garfield saiu correndo no segundo quadrinho?
- Qual a intenção de Jon ter se levantado da poltrona?
- O final foi surpreendente? O que provocou o humor no fim da cena?

O gato *Garfield* é estrela de uma das tirinhas mais famosas da história, sendo publicado em 2570 jornais de todo o mundo (só perdendo para Peanuts). *Ele é um felino* laranja listrado, preguiçoso, guloso, viciado em café, amante de televisão e acima de tudo, sarcástico. Adora chutar Odie da mesa, arrotar, caçar pássaros e carteiros, o seu prato favorito é lasanha. Odeia segunda-feira, passas, Nermal, dietas(que vez ou outra Jon lhe impõe) e caçar ratos("Lábios que tocam num rato jamais tocarão os meus"). Apesar de tudo tem um bom coração; As outras personagens principais são Odie, um cão, e Jon Arbuckle, um cartunista, dono dos dois. Garfield é criação de Jim Davis, que tirou o nome de seu avô James Garfield Davis (que por sua vez teve seu nome inspirado pelo presidente americano James Garfield).

Referência: Adaptação de Wikipédia. Garfield. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Garfield>>. Acesso em 21 dez. 2017.

Questões extralinguísticas

- Como são chamados textos como esses?
- Qual o objetivo de leitura de textos assim?
- Onde encontramos textos assim?

4 APLICAÇÃO DO PROJETO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção está descrita a aplicação do projeto. Descreve-se o que cada aula envolveu, seus objetivos e os resultados de cada intenção planejada nos encontros com os pesquisados. Durante esse processo, é possível encontrar uma análise para as respostas pertinentes que os discentes compartilharam unindo a teoria e os propósitos almejados no trabalho.

4.1 Módulo I

Como descrito anteriormente, o projeto foi desenvolvido em quatro (4) aulas em um período de 26 de setembro de 2018 até 28 de setembro de 2018, somando-se ocasionalmente ao diagnóstico da turma, 13 de agosto de 2018. Os encontros se realizaram na sala de vídeo da escola, devido a necessidade dos materiais disponíveis no espaço (Projektor multimídia, som, folhas avulsas, lápis de cor) e do isolamento com possíveis distrações externas. Os momentos contaram com a participação de 30 alunos. Dentre estes, apenas 18 (dezoito) alunos compuseram os dados analisados, por corresponder a deliberação positiva dos seus responsáveis e cumprirem assiduamente todas as aulas previstas. Apesar da preferência da sala auxiliar para a dinâmica e desempenho dos alunos, alguns fatores extraordinários embaraçaram o processo, que serão mais tarde pontuados no detalhamento de cada etapa.

Apesar de as aulas terem sido na sala de vídeo, a situação inicial/diagnóstico do projeto foi realizado em um tempo e espaço distante e diferente dos demais encontros. Para esse momento, foi feita uma curta explanação do projeto a ser implementado na turma com informações que compreenderam desde a autorização dos responsáveis até a aplicação de questões sobre duas tiras cômicas e preferências pessoais. Cada aluno recebeu as perguntas, que deveriam ser respondidas por escrito em papéis avulsos. O desempenho de todos foi propositadamente individual e sem consulta a recursos externos.

Finalizado a situação inicial e percebido mais diretamente as maiores preferências temáticas dos alunos (Rede social, atividades caseiras e romance) e seus obstáculos de desempenho com a leitura, sequenciaram-se as etapas modulares (módulo I, II e III) e de produção final.

O primeiro encontro modular, transcorrido em 26 de setembro de 2018, aconteceu na última aula antes do intervalo (3º horário). É importante pontuar que o momento inicial focou na percepção da linguagem empregada nas tiras, o autor, o objetivo, o lugar de circulação e a formulação de hipóteses como estratégia de compreensão e desenvolvimento das habilidades inferenciais de leitura. Por conta de um tempo ocioso entre o diagnóstico e esse momento, optou-se por reexplicar aos estudantes sobre os dias de aula do projeto durante a semana e antecipar genericamente o trabalho com 2 tiras (Figura 1 e Figura 2) na aula a princípio. Os alunos ouviram o nome do gênero em discussão do primeiro texto projetado em tela e o objetivo envolvido no ato de ler.

Como a formulação de hipóteses estava prevista para esse tempo, optou-se por apenas mostrar as duas primeiras cenas da tira cômica (Figura 1), restando a segunda e última para um momento posterior. É importante destacar que o uso deste recurso auxilia no processo de produção de sentido, pois mantém o aluno na linha leitora e promove o acionamento dos seus conhecimentos prévios, além de motivá-los para a leitura.

A fim de conscientizar os alunos sobre o lugar onde circula o gênero, o professor focalizou as perguntas sobre o autor e o local de circulação, mostrando a fonte textual.

P: Antes de a gente ler a tira cômica eu gostaria que vocês vissem a imagem que aparece embaixo da tira.

A⁶: Foi o senhor que fez?

P: Não. Não foi eu quem fiz. Nesse caso [observando a informação abaixo da tira] quem foi que fez?

A: Lorena...Foi Lorena.

A: Lorena [alguns alunos responderam]

P: Isso. Lorena. Eu tirei essa tira de onde?

A: Da internet.

A: Foi do Google.

A: Não, foi de um blog.

P: Por quê foi de um blog?

A: Porque aparece lokaz-tirinha.blog...

⁶ Para título de compreensão as siglas **A** corresponde a aluno(s) sem qualquer discriminação nominativa e **P** a fala do professor envolvido nos encontros. É importante ressaltar que essa decisão valeu pelo caráter quanti-quantitativo do trabalho cuja intenção maior está mais voltada à participação voluntária e compartilhamento das ideias entre o grupo de pesquisados.

P: Isso. Isso mesmo.

A partir das respostas apresentadas é possível perceber que os alunos conseguiram identificar a autoria da tira trabalhada e o lugar de circulação do texto, ao mostrar para o professor suas respostas baseadas na fonte abaixo da produção. Depois da identificação, partimos para um vídeo da autora, no qual ela relata seu processo de produção. Precisou-se executar duas vezes a mídia para que os alunos percebessem que a autora usa experiências amorosas de sua vida e de seus amigos para produzir.

P: Ela se baseia em que para fazer as produções?

A: Relacionamento dela. Relacionamento dela.

P: Isso. Relacionamento. Quais foram as experiências exatamente que ela tirou para passar nas tiras?

A: Eu não entendi, professor. Não sei.

P: Certo. Eu vou passar novamente o vídeo para que vocês percebam melhor.

[Reprodução repetida]

P: Quais foram as experiências que ela passou para as produções dela?

A: Os relacionamentos dela desde quinze anos.

A: Os dos amigos também.

P: Isso. Isso mesmo.

Nesse caso, os alunos constataram que o trabalho em específico desta autora revela em certa medida a sua vida pessoal, ou seja, as experiências privadas da autora se entrelaçam com suas obras assim como as dos seus amigos. Em seguida, os alunos foram orientados pelo professor a perceberem um dos focos da leitura de uma tira cômica. A intenção de mostrar os objetivos da leitura frente a um texto faz parte do processo de compreensão. É por meio disso que o leitor traça caminhos para atender suas necessidades ou motivações frente a uma obra.

P: Uma das utilidades de leitura das tiras é a diversão. Quando alguém lê um texto dessa natureza, a pessoa procura se divertir ou rir.

Os estudantes na sequência leram silenciosamente as duas primeiras cenas disponíveis no slide. Esse momento de leitura individual é um reconhecimento do caráter sociointeracional da leitura, que perpassa por interconexões internas do leitor com suas experiências externas socialmente situadas.

Os alunos foram instigados a analisarem as duas formas de linguagem do texto: verbal e não verbal. Neste último, eles identificaram os personagens (a quantidade, a idade e o sexo), as indicações corporais de movimento (a boca aberta e fechada) e o tipo de relação entre os participantes da história (namorados – reforçando o depoimento da autora em relação aos conteúdos abordados nas suas produções). Foi também pontuada a delimitação dos balões como um recurso não verbal e a seta para direcionar a fala de cada personagem. Terminado a parte não verbal, passou-se para a parte verbal. Os jovens foram levados a revelarem o problema da situação exposto no primeiro quadrinho, relacionando também a qual dos personagens possuía a dificuldade. Esse momento foi relevante para esclarecer indiretamente que a linguagem verbal tem uma relação harmônica e de dependência nas tiras cômicas, não havendo a possibilidade de importância de uma forma de linguagem sobre a outra.

P: Vamos observar a parte que não está escrita na primeira cena. Qual a relação dos dois? O que eles podem ser um para o outro?

A: Namorados [alguns responderam]

P: O que aconteceu para vocês dizerem isso?

A: Porque eles estão de mãos dadas.

A: Porque eles estão de mãos dadas, professor. Olha aqui, ó [apontando para os dois personagens no slide].

P: Isso. Possivelmente eles podem ser namorados. Essa relação tem alguma coisa a ver com aquele vídeo que passei?

A: Tem [muitos alunos afirmaram positivamente]

P: Tem muita chance deles serem namorados.

A: Tem muita chance. 99% de chance.

Nesse momento, os alunos inferiram o sentido de linguagem não verbal do texto através dos conhecimentos prévios. A relação dos dois personagens que foram apresentados inicialmente foi construída por meio de identificação dos gestos cometidos pelos personagens na primeira cena e as influências da autora ao produzir uma tira cômica relatado anteriormente na reprodução de um vídeo.

P: Por que ele [o personagem masculino] está com a boca aberta?

A: Porque ele está falando. [Muitos responderam exaltadamente]

P: Pergunta óbvia demais. Entendi. Se ele está falando, esse balão em cima de todos [os personagens] é dele. O que ainda indica que pertence a ele?

A: A seta.

A: Essa setinha aí.

P: Isso. Qual é o problema dessa situação?

A: Que ele está em dúvida se é para a natação ou academia.

P: Isso. O problema do texto está baseado na dúvida. Se ele [o personagem] vai escolher natação ou academia.

A relação entre as linguagens verbal e não verbal presentes na primeira cena tendo como elo a imagem de cada personagem, o balão, a indicação “seta” e o conteúdo escrito teve como mote a preocupação em apresentar o problema da história em um ambiente de uma tira cômica. A partir disso, os alunos conseguiram identificar o conflito em torno de toda a história, relacionando a voz do personagem e o dilema em questão.

Perguntas objetivas também foram feitas em relação à segunda cena. Os alunos foram levados a explicarem qual foi a sugestão apresentada pela personagem para resolver o dilema passado pelo garoto. A intenção de explorar o segundo quadrinho era mostrar que o problema anteriormente relatado não foi resolvido. Esse processo de indeferimento foi pedagogicamente programado para aumentar a expectativa e concentração do público em relação a próxima atividade: formulação de hipóteses.

Os alunos formularam hipóteses direcionadas a resolução do dilema na história. Eles participaram livremente, adivinhando o porvir, tendo como base as informações anteriores. É importante destacar que esse momento também foi uma forma de perceber o quanto os alunos entenderam da leitura e de como eles podem usar seus conhecimentos prévios em relação a produção de sentido. É também sabido que, em uma participação livre, as respostas variaram dentro e fora do previsto, embora as perguntas de formulação hipotética fossem direcionadas a um ponto específico na história. Não foi feito nesse momento qualquer objeção ou repreensão em relação as hipóteses, ou seja, a participação foi livre e inclusiva, valorizando e compartilhando toda e qualquer adivinhação dos alunos.

P: Gente, aparece no segundo quadrinho uma sugestão da personagem feminina. Qual a orientação que ela faz para resolver esse problema?

A: Ela disse que era para ele [personagem masculino] escolher o que dá mais prazer a ele. Aí ele tá pensando...pensando “o que dá mais prazer...o que me dá prazer... se relacionar com você”.

Embora não existam marcas que indiquem precisamente cunho sexual no texto, o aluno produziu espontaneamente a formulação de hipóteses. Ele estabeleceu uma interação ativa com o texto, a medida que traçou uma possibilidade de interpretação a partir de seus conhecimentos prévios na forma de uma estratégia de leitura competente. É possível estabelecer essa possibilidade interpretativa levando-se em consideração o próprio leitor: gênero, idade, lugar de fala, relação com os demais participantes. Sabendo da importância de tal postura frente a um texto, o professor reforçou positivamente a escolha do jovem aos demais alunos.

P: Olha só pessoal... para o aluno [T.D.] a escolha do personagem, na próxima cena, não é natação ou academia. É se relacionar sexualmente. O que o aluno [T.D.] acabou de fazer foi uma hipótese do que pode acontecer. E vocês? O que vocês acham que ele [o personagem] vai escolher?

A: Academia.

A: Natação [outros alunos responderam].

A: Professor, não é natação. É academia.

Em seguida, o professor revelou o final do texto para confirmação ou não das hipóteses. Os alunos se surpreenderam com a declaração, que fugiu da maioria das expectativas. Embalado por essa percepção, o professor questionou se esse recurso contribuiu com o humor. Os estudantes responderam que sim, porque não esperavam aquele tipo de resposta. Eles completaram que o mais provável era o personagem escolher uma das opções levantadas pelo próprio texto. Para delimitar o recurso usado para a surpresa, os estudantes tiveram que identificar as palavras que provocaram o inesperado: comer e dormir. Essa resposta foi dada por uma boa parcela dos participantes presentes.

P: Prestem a atenção a leitura total do texto. “Não sei se faço academia ou se entro na natação.” “Então, escolha fazer o que te dá mais prazer.”

A: “...comer e dormir.”

P: Então, o que ele escolheu?

A: Comer e dormir

P: Esse final surpreendeu?

A: Surpreendeu, porque eu não sabia que ele ia escolher isso.

A: Estava fora do que a gente pensou.

P: A surpresa nesse caso contribuiu com o humor?

A: Sim... porque ninguém esperava o final desse jeito. E foi engraçado por causa disso.

P: Pois é. Uma situação surpreendente, fora do que o leitor espera é uma forma de provocar o humor em quem lê. Como foi que o texto provocou o inesperado?

A: Com as palavras “comer e dormir”.

Nesse momento, os alunos puderam perceber que um recurso para provocar o humor era a quebra de expectativa. Ao mesmo tempo em que os alunos perceberam o humor presente no texto eles também descobriram como isso é feito. Por meio de identificação os alunos souberam apontar o elemento que desencadeia surpresa e graça para a história: o gatilho. É interessante salientar que essa identificação ganhou um respaldo técnico para o texto. Ao identificar o recurso que quebra a expectativa, os alunos foram orientados a entenderem que, por mais que os textos com cunho humorístico não provoquem o riso em todos, eles ainda possuem marcas de humor e é, nesse respaldo técnico que a atividade se resguardou.

Em seguida, o educador questionou a turma quanto a reação da personagem feminina sobre a resposta ouvida no final da cena. Alguns alunos responderam oralmente que a personagem não aprovou a escolha do parceiro, porque sua expressão com traço da boca curvado para cima revela infelicidade. Os alunos responderam as perguntas quanto a razão do estado desanimador da personagem, relacionando a ideia de prazer de ambos os personagens na construção do efeito de humor. Na sequência, foram feitas perguntas e respostas oralmente, comparando a expressão do personagem no início e no final da cena. Os alunos buscaram participar, revelando o porquê do personagem mudar de expressão de acordo com as cenas, unindo as conclusões com o uso das pontuações “!” na fala do rapaz.

P: Diante da revelação, há uma reação da personagem no último quadrinho. Por que será que ela está com essa expressão?

A: Porque ela achou que ele [o personagem] ia escolher um dos dois [natação ou academia].

P: Isso mesmo. Qual era a intenção dela sobre o “prazer” na história?

A: Era uma escolha sobre academia ou natação.

P: Isso. Era sobre opções que ele [o personagem] revelou.

P: E a compreensão que ele [o personagem] teve sobre “prazer”?

A: Era algo que... Era como se fosse aquilo que ele gosta muito de fazer em geral.

P: Isso. Para ele o “prazer” estava relacionado a uma opção em geral.

Há nesse momento, a inferência do sentido da palavra prazer pelos alunos. Eles identificaram que o mesmo vocabulário teve compreensão diferente nos personagens. A orientação para análise desse ponto possibilitou os alunos entenderem que não apenas a linguagem verbal e não verbal são marcas de um texto com essa natureza, mas também que ambos os recursos são coerentes na produção de efeito de sentido, não havendo contrastes de ideias sobre o mesmo ponto a ser apresentado.

P: Observem que a boca do personagem muda da primeira cena e da última. Por que será que houve essa mudança na expressão do personagem?

A: Porque, no primeiro caso, ele estava em dúvida. E, no segundo, ele está mais certo do que quer.

P: Muito bem. No primeiro caso ele está em dúvida sobre o que vai fazer. Já no segundo ele tem uma expressão mais certa do que escolher. Essa expressão no último quadrinho indica o estado do personagem. Qual seria esse estado?

A: Contente.

A: Alegre

P: Então, essa expressão carrega a ideia de felicidade?

A: Isso.

A: Porque a boca dele está mais pontuda assim ... ó [o aluno fez na própria face uma expressão mais curvada]

P: Isso. Estamos indo muito bem. Agora vejam que no final da frase no desfecho da história, aparece uma exclamação. Por quê?

A: Porque ele afirmou. Ele disse: “Comer e dormir” [imitando uma voz alegre]

P: Isso. Por ele estar muito feliz, muito contente, aparece essa exclamação. Para indicar animação ou emoção do personagem.

Nessa parte analisada, os alunos conseguiram inferir novamente o sentido da linguagem não verbal de um dos personagens. Eles associaram a curvatura fortemente acentuada da boca do personagem a felicidade por ter seu dilema resolvido. Em seguida, eles continuaram a inferir, tendo como foco o efeito de sentido da pontuação como recurso

para o humor. Os alunos puderam estabelecer uma utilidade prática para o sinal de “!” usado para promover significado. Assim, eles conseguiram relacionar a felicidade do personagem tanto na imagem expressiva quanto na pontuação do seu ato verbalizado.

Para concluir a análise do primeiro texto, foi feita uma retomada do conceito de tira cômica a partir dos resultados alavancados na história. Os alunos foram revelando voluntariamente as partes analisadas para construção particular do conceito do gênero trabalhado. Pontos como o formato, tipo de linguagem e intenção textual foram ditas pelos jovens durante esse momento. Fechando essa primeira parte, a discussão ganhou direcionamento para outro texto (Figura 2) também disposto parcialmente nos “slides”.

O professor revelou a autoria e o lugar de produção, mostrando que se tratava de um outro autor e que vinha de um “blog” do próprio criador. Diante da autoria revelada, os pesquisados não demonstraram ter conhecimento do quadrinista, aparentando demonstrar uma lacuna de cunho autoral. Na intenção de aumentar as possibilidades assertivas do processo de produção de sentido, o professor expôs informações profissionais do quadrinista, Alexandre Beck, em um vídeo. Nele, os alunos puderam perceber que as tiras de Beck se tratavam de uma série, criada inicialmente para atender uma demanda de última hora em um jornal local, cujo tema era relação entre pais e filhos. Essa percepção inicial contribuiu também para a noção de outro lugar de circulação social do gênero em questão, somando-se o anteriormente descrito no primeiro texto: o jornal. Além disso, os alunos perceberam as razões do processo de criação dos pais do personagem principal, cujos desenhos se limitavam as pernas, em função do tempo curto e o pouco espaço para produção. Os alunos ouviram também que o desenho parcial dos pais representava visualmente o foco da leitura no próprio personagem principal, Armandinho. Eles perceberam que Armandinho era uma criança questionadora e divertida, contribuindo para a ideia de que as tiras podem abordar diferentes temáticas com objetivos reflexivos de atualidade.

Esse segundo texto também foi dividido em duas partes com o mesmo propósito do texto anterior. Assim, os estudantes viram a parte inicial da narrativa. Eles puderam falar voluntariamente, sem qualquer possibilidade de produção ou respostas escritas individuais. Primeiramente, a discursão do texto foi voltada para relação das informações do vídeo e a própria produção. Então, os alunos tiveram que identificar o papel dos personagens e a relação entre eles. Baseando-se nas informações do vídeo e o próprio

texto, alguns alunos responderam que os personagens eram Armandinho e o seu pai, devido os traços infantis de um e do desenho cortado do outro, além do vídeo a que todos assistiram. Em nenhum momento, a figura da mãe foi sugerida pelo público. Depois do reconhecimento dos personagens o foco foi voltado para a construção do balão de fala. Esse por sua vez se mostrou diferente do texto anterior, pois se tratava de um balão zero, mas que foi identificado pelos alunos por conta da seta direcionada para o personagem Armandinho.

P: Depois de conhecermos a história da série Armandinho no vídeo, de termos percebido o outro lugar de circulação desse gênero [jornal] que estamos estudando e de conhecermos outro objetivo que produções dessa natureza possui, vamos compreender o texto. Quem poderia ser esse personagem aqui?

A: O pai dele [Armandinho]

A: “Armandão”

P: Por quê?

A: Porque o vídeo vem falando que ele [Alexandre Beck] criou os pais cortados.

P: Por que será que ele ficou cortado?

A: Não sei

P: No vídeo, apareceu que Alexandre Beck, o autor, disse que não tinha tempo para criar os pais por que tinha um prazo curto. Isso mostra que essa pessoa cortada pode ser o pai dele?

A: Sim.

A: Pode.

P: E quem poderia ser esse menino acompanhado do adulto cortado?

A: O próprio Armandinho.

A: Armandinho [alguns comentaram]

P: Isso mesmo. O próprio personagem principal.

Depois da percepção da linguagem visual empregada na tira cômica, o professor direcionou a conversa para a linguagem verbal. Ele questionou quanto uma das características do texto: o problema da situação. Alguns alunos responderam que a dificuldade enfrentada era a falta de espaço para incluir o pai na rede social de Armandinho. Essas respostas não foram contestadas pelos demais alunos, aparentando entender que ocorreu uma concordância em comum na compreensão. Como a história

estava dividida em duas partes, necessitando da última para compreensão total da narrativa, o professor resolveu direcionar a participação dos alunos para a cena final, promovendo a formulação de hipóteses do texto. Os estudantes formularam hipóteses sobre o texto, confirmando ou não a afirmação do personagem sobre sua “rede social” estar lotada. Os alunos confirmaram as hipóteses quando o professor revelou a última parte da história. Depois, eles responderam se o final contribuiu para o efeito de humor. Relataram ainda que os recursos da tira para desencadear o humor poderia vir por meio de linguagem verbal ou não verbal.

P: Na conversa entre eles, aparece um problema. Qual é o conflito?

A: Ele [pai de Armandinho] não pode entrar na rede social porque a rede dele [Armandinho] tá lotada.

A: É... tá lotada, professor.

P: Isso mesmo, pessoal. Quem disse isso foi o próprio Armandinho. Será que ele disse a verdade? A rede de Armandinho está lotada ou não está?

A: Tá [alguns falaram]

A: Tá não...

A: Eu não acho.

A: Eu acho que sim.

P: Percebi que nem todos têm a mesma opinião sobre Armandinho. Vamos ver se realmente Armandinho está falando a verdade.

[Revelação para os alunos]

A: [algumas risadas]

P: E aí, pessoal? A rede de Armandinho está lotada ou não?

A: Tá [risos]

A: Tá lotada [alguns falaram]

P: Qual foi o elemento responsável para a surpresa?

A: O desenho da rede e das crianças dentro dela.

P: Isso. O final com esse desenho causou toda a surpresa. Podemos dizer que a surpresa em textos como esse pode vir como?

A: Pode ser escrito ou desenhado.

Por meio da orientação docente, os alunos identificaram o problema da situação apresentada. Eles puderam reconhecer que, além dos personagens, a interação entre eles

se baseava em um problema: a impossibilidade de incluir o pai na rede social. Esse reconhecimento do problema foi relacionado para a estratégia de leitura apresentada: a formulação de hipóteses. Muitos alunos puderam participar expondo sua opinião em relação a história lida. Essa interação provocou uma divergência de opiniões na turma e buscou motivar os alunos para o resto da história.

É imperante lembrar que os alunos perceberam o gatilho ou elemento que desencadeia o riso, a surpresa, a graça para a história. Nesse sentido, eles puderam perceber na prática que existe mais de uma forma de quebrar a expectativa do leitor em textos dessa natureza. Ao perceber o efeito surpreendente no final da história, os alunos explicaram o duplo sentido (polissemia) causado na tirinha, mostrando que para o leitor ele esperava uma rede social virtual e para a história foi mostrada um objeto usado para o descanso das pessoas.

Para a finalização da aula os alunos responderam os aspectos principais que demarcam a ideia do gênero tira cômica, identificado nos dois textos estudados. Essa percepção foi dita oralmente através da participação voluntárias dos alunos sem qualquer intenção do registro escrito.

4.2 Módulo II

A implementação do módulo II, evidenciado no dia 27 de setembro de 2018, foi marcada pela participação do público no jogo “Quebraletras”. Esse tempo preambular abarcou o processo de produção individual, estando seu desfecho transposto para o dia seguinte. A caracterização do espaço, ainda que tenha acontecido na mesma sala, teve a disposição das cadeiras e carteiras em grandes grupos com intuito de facilitar as distribuições dos materiais e compartilhamento das ideias entre professor-aluno e aluno-aluno. O atendimento do professor de modo geral se pautou em orientações genéricas e particulares, seja por questões de progressão das etapas sugeridas por meio da experiência compartilhada seja em reexplicações maiores de suas partes.

Perante o ambiente instalado, a atividade lúdica começou com a consigna oral do professor, atentando-se exclusivamente para a clara compreensão da prática. Foi dito que os alunos precisariam criar palavras ou frases autodescritivas (excluindo-se as de baixo calão) somente com as letras dos nomes completos de cada participante, preservando as

palavras, que as originaram. Essa explicação foi acompanhada por exemplos e divulgação de uma ferramenta extra de busca virtual a disposição dos alunos com dificuldades. Paulatinamente, difundiram-se três exemplos próprios do orientador, cujas palavras formadas foram “amigo”, “gato” e “desassossegado”, e mais três produções, feitas por colegas do programa de Mestrado Profissional, durante uma aula do curso.

A exploração das obras foi pontuada oralmente por meio da identificação dos vocábulos derivados e da diversidade de estratégias empregadas - colagens, cores, negrito, tamanho, repetição, tipo de letra e disposição das palavras - pelos alunos no decorrer da mediação/exposição do professor. Quanto ao uso da ferramenta de busca, foi informado que o educador se prontificaria em pesquisar palavras sinônimas em um site especializado (www.sinonimos.com.br) ou permitiria os alunos fazerem o mesmo através de seus próprios aparelhos celulares. Como exemplo prático, o professor disse, que durante seu processo de produção ele tinha uma palavra pretendida, “inquieto, que não se encaixava no seu nome, precisando pesquisar um outro vocábulo com o mesmo sentido no espaço virtual comentado “desassossegado”. Ele ainda compartilhou sequencialmente seu processo de busca de palavras desejadas, mostrando seu rascunho com seu nome completo na parte superior e as possibilidades em coluna ao lado esquerdo da mesma página. Revelou que diante das opções ele se decidiu por uma e passou para escolha de como destacá-las dentro do seu nome completo.



Figura 7- Amigo. Thiago Domingos Freire

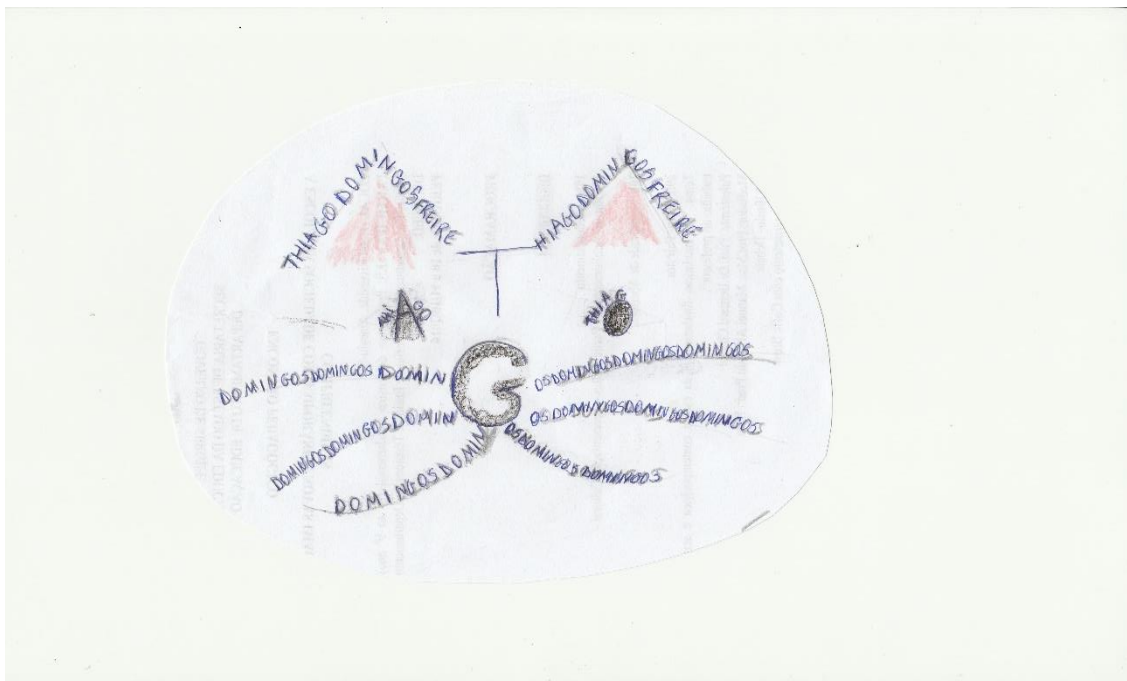


Figura 8 - Gato. Thiago Domingos Freire

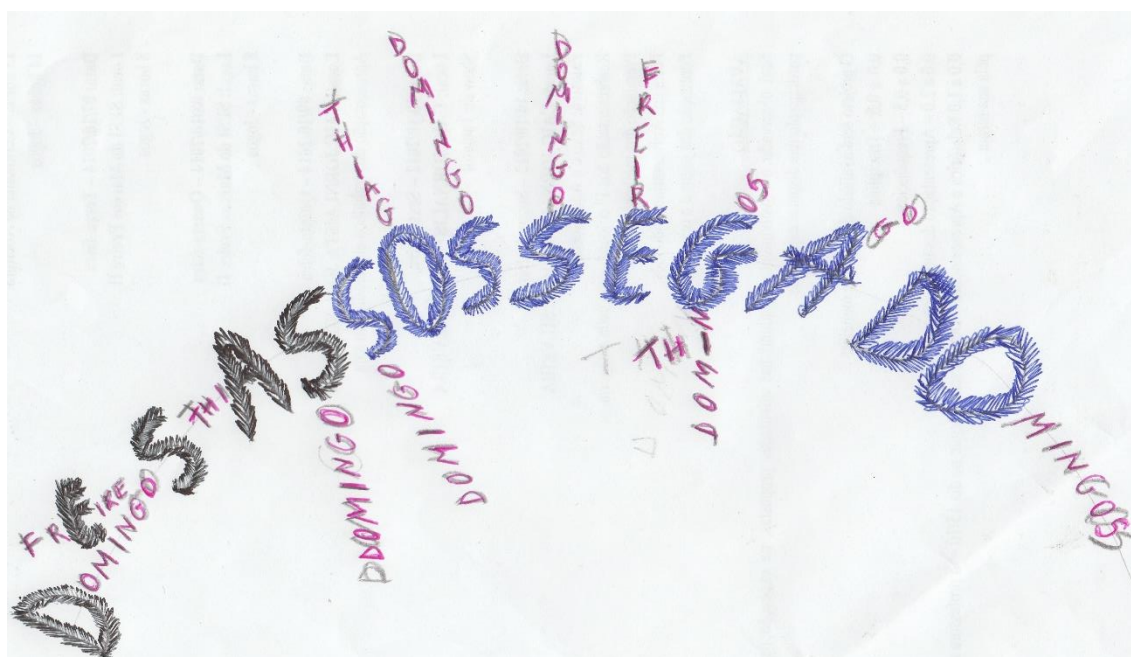


Figura 9 - Desassossegado. Thiago Domingos Freire

Mesmo com uma variedade considerável de explicações exemplificadas, ainda se observaram questionamentos de construção, que foram solicitamente respondidos pelo professor-pesquisador. Houve aluno que pretendeu saber sobre a exigência de tamanho, de estilo e de paridade com as habilidades artísticas anteriormente mostradas. Para essas dúvidas, abriu-se liberdade para qualquer nível hábil e de dimensão artística, sendo este último reforçado com a distribuição de obras originais entre os grupos. Existiram outros poucos alunos que confessaram suas dificuldades nos seus trabalhos. Estes adolescentes foram encorajados a continuar tentando. Porém, após um tempo de tentativas infrutíferas de uns, o professor-pesquisador contribuiu sugerindo algumas possibilidades. Encontraram-se jovens que mesmo descobrindo uma palavra, não conseguiam distribuí-la no seu nome. Isso provocou orientação particular a fim de entender a necessidade de que se mantivessem os nomes pessoais em toda as circunstâncias.

No entanto, esses contratempos surgidos ocasionalmente não representam a totalidade ou a maioria dos participantes analisados. Muitos não solicitaram ajuda do professor, que atendia recorrentemente a um grupo pequeno de atrasados. Eles se dispuseram a cumprir a atividade de modo a recorrer ao seu próprio desempenho e capacidade, sabendo da proposição dita anteriormente. A esse grupo majoritário não se observou interações com seus pares excessivamente uma vez que a prioridade era a finalização da tarefa, que tinha um carácter individual.

Um número substancialmente maior emergiu, se apontarmos o desinteresse por distrações externas. Por exemplo, depois de uma interação entre um aluno e o professor sobre uma nova palavra formada, quase todos não demonstraram atitudes de interesse em participar da situação, solicitando o papel de rascunho do colega, reagindo emocionalmente a situação aparentemente engraçada, ou desistindo de realizar seu exercício por qualquer outra razão. Situação parecida aconteceu quando o pesquisador junto com uma aluna descobriu uma palavra que poderia provocar humor “santa”, uma vez revelada a possibilidade, muitos não demonstraram reação externamente notável. O mesmo aconteceu com mais dois outros alunos.

Predominantemente, pode-se perceber comportamentos comuns entre os jovens em uma parte considerável dos casos. Um deles foi a disposição em auxiliar entre os pares. Era perceptível que os diálogos espontâneos eram demarcados entre os grupos. Uma aluna, ao observar o nome completo de uma outra, resolveu sugerir formulação extra

para justamente facilitar a colega no processo de descoberta. Outra garota, ao observar uma pequena interação entre colegas de seu grupo, descobriu que as possibilidades comentadas também se aplicavam ao seu nome. Um garoto reexplicou o funcionamento da ferramenta de busca a um colega. Um outro reexplicou a relação entre palavras derivadas e palavras originais. Uma outra semelhança entre os jovens foi o intento em participar. Não houve aluno que tenha desistido do solicitado.

Essa participação unânime da atividade não apenas foi visualmente identificada, mas oralmente demonstrada. Uma aluna quis possuir uma das produções de exemplificação: “Eu quero o primeiro” “Eu queria levar”. A outra me solicitou um original, mesmo o professor tendo feito a distribuição dos exemplos entre os grupos: “Deixa ver um”. Pontua-se também que os entraves em realizar as tarefas por alguns, não foram suficientes para desistência, uma vez que houve inúmeros chamados pelos atrasados. Estes últimos foram estimulados a manterem o foco na tarefa, pois o professor tentou encorajá-los com frases motivadoras: “Isso mesmo”, “Você está quase lá”, “Não acha que você poderia melhorar sua produção com lápis de cor?”, “Lembre-se de que você consegue”, “Essa palavra é uma possibilidade. Muito bem. Ela te define?”.

Essa frente otimista de realização da atividade e crescente possibilidade dos alunos de finalizar foram demonstradas durante o processo de orientação coletiva ao longo da aula pelo pesquisador-professor. Frases como: “Vamos pessoal”, “Escolham o que melhor lhes define das opções encontradas”, “Eu sei que vocês conseguem”, “Estou aqui para ajudá-los” - foram ditas e repetidas.

Ao término do horário, quase todos entregaram a tarefa pronta, ficando os atrasados para finalizar em casa e devolver na aula seguinte.

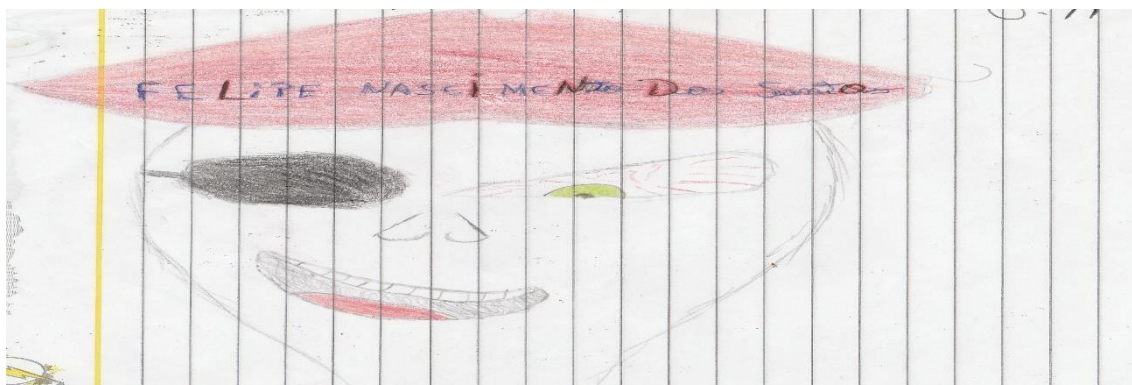


Figura 10 - Lindo. Felipe Nascimento dos Santos

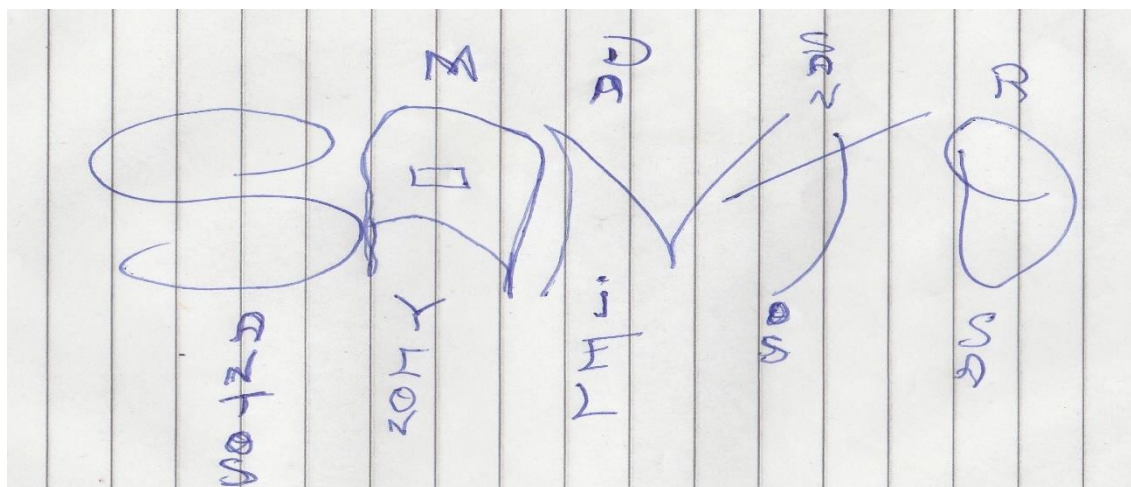


Figura 11- Santo. Maycon Daniel Santos Rosa

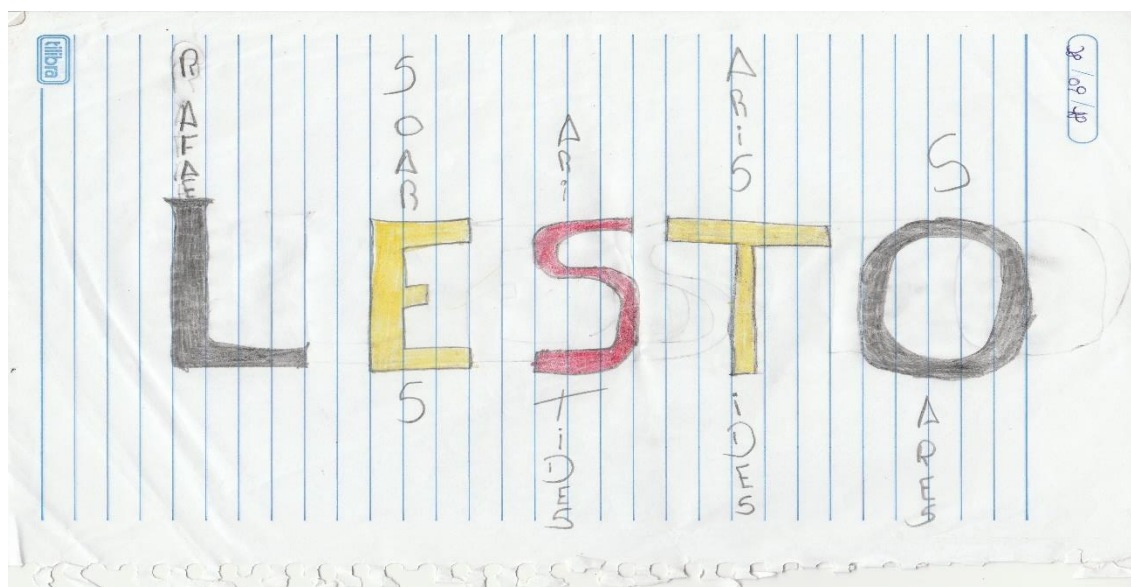


Figura 12 - Lesto. Rafael Soares Arestides

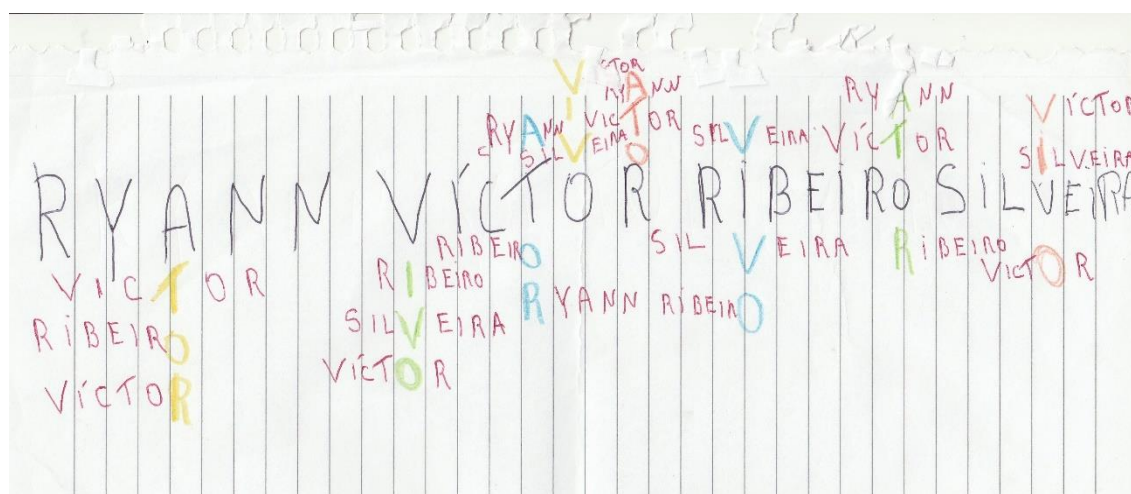


Figura 13 – Ator Vivo. Ryan Víctor Ribeiro Silveira

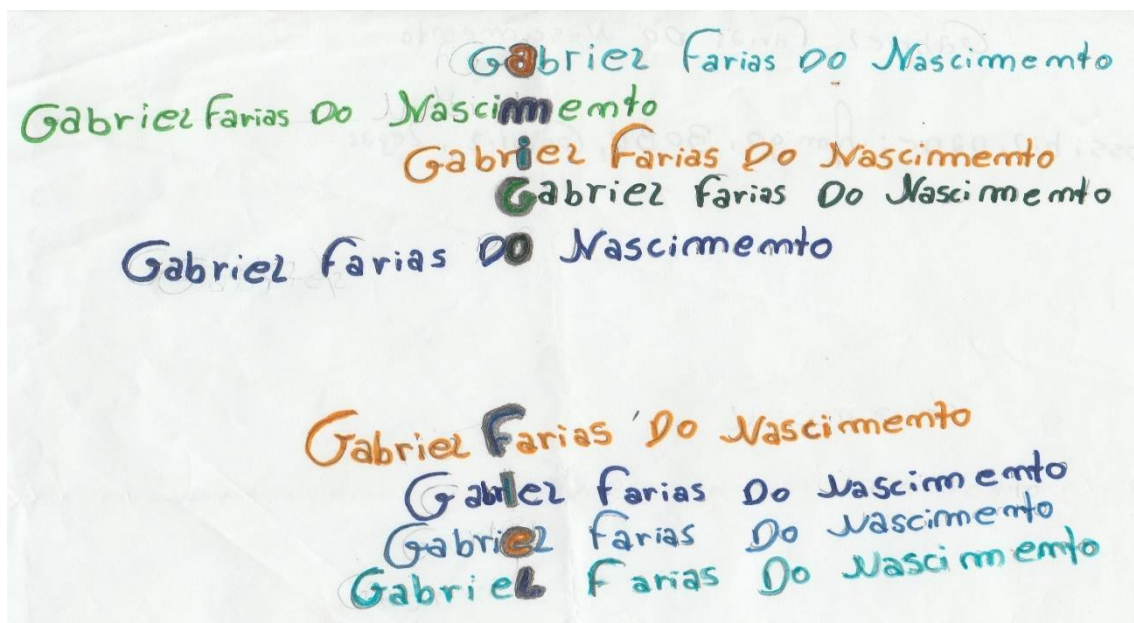


Figura 14 - Amigo Fiel. Gabriel Farias do Nascimento



Figura 15 - Ardente. Albert Kassandro Cosme da Conceição

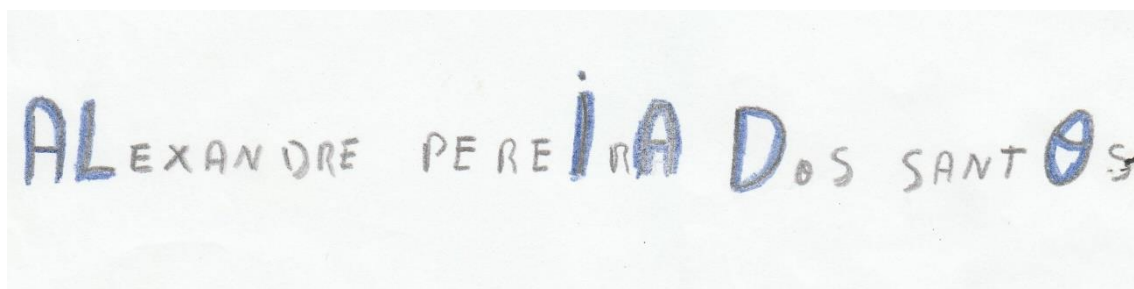


Figura 16- Aliado. Alexandre Pereira dos Santos

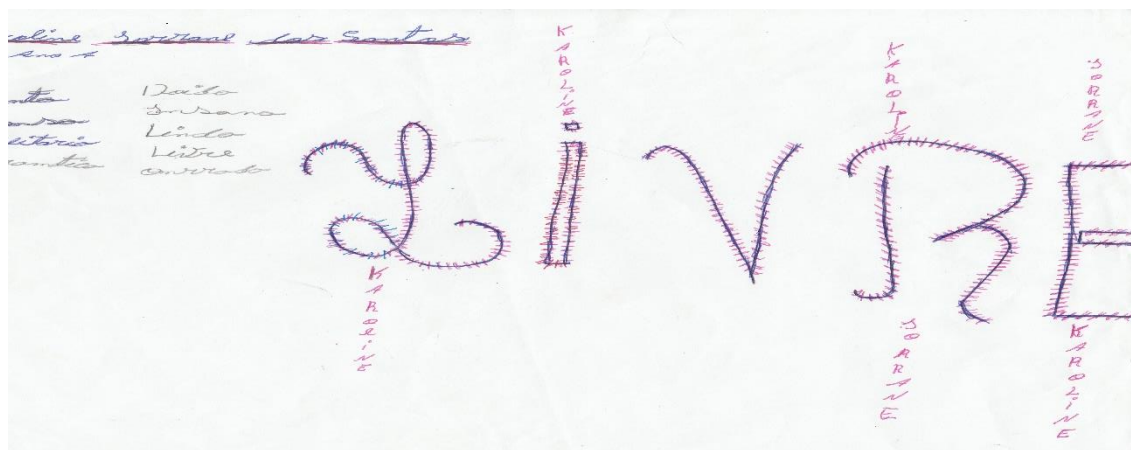


Figura 17 - Livre. Karoline Lorrane dos Santos

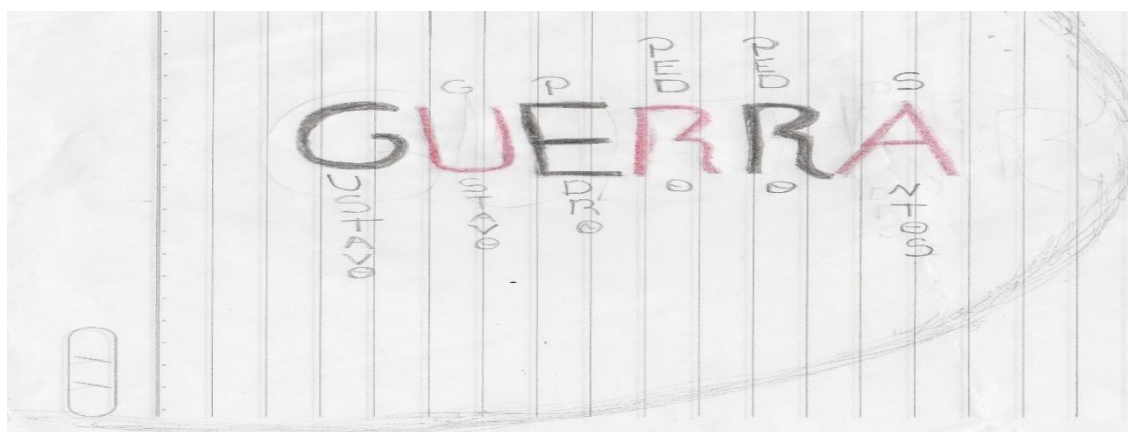


Figura 18 - Guerra. Pedro Gustavo dos Santos

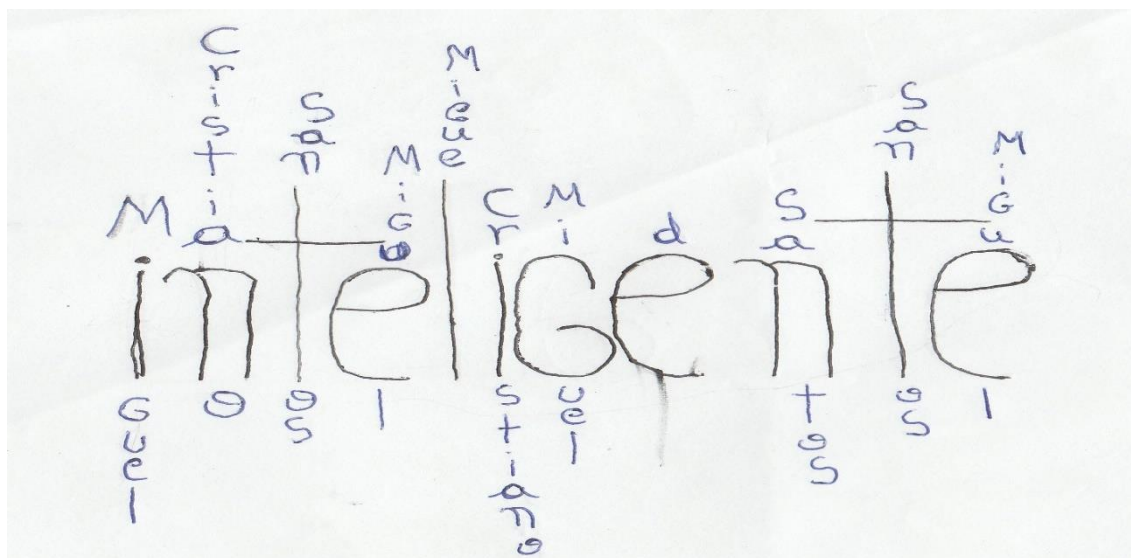


Figura 19- Inteligente. Miguel Cristino de Barros Santos

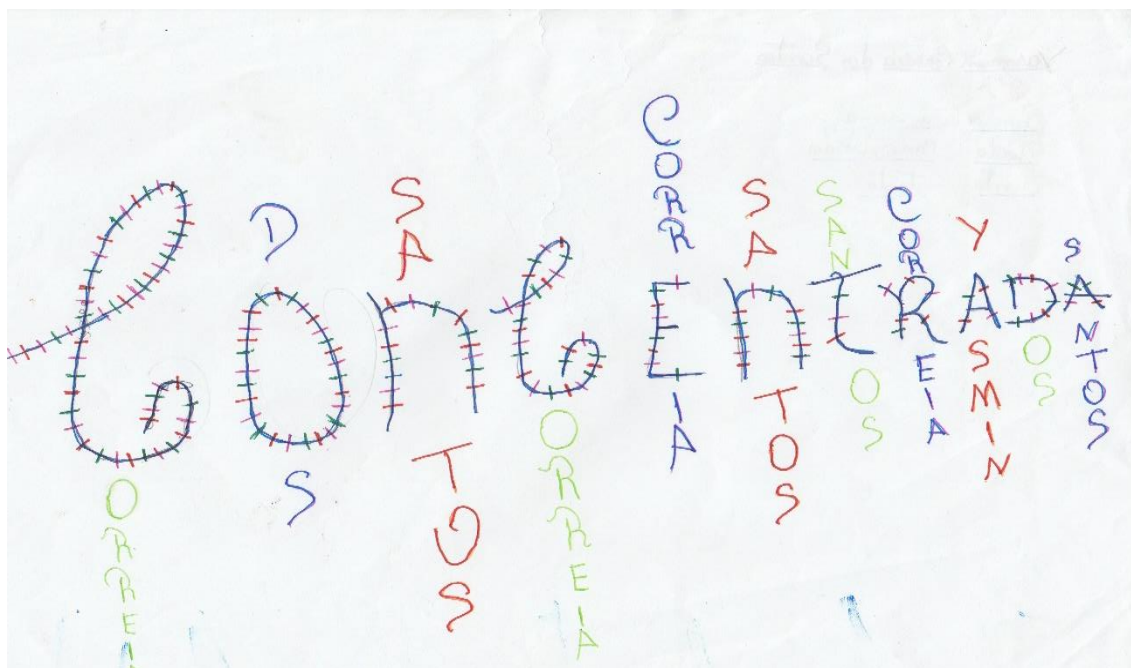


Figura 20 - Concentrada. Yasmin Correia dos Santos

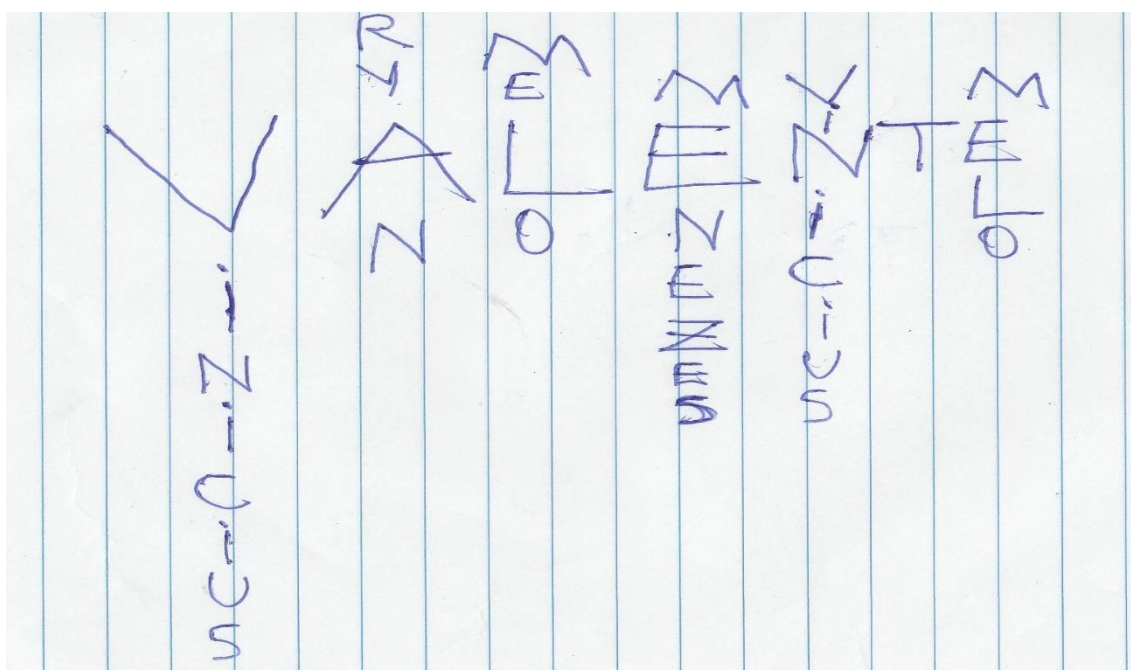


Figura 21 - Valente. Ryan Vinicius Menezes de Melo

Essa atividade lúdica contribuiu para mostrar aos pesquisados a percepção imagética das palavras ou frases dentro de uma situação comunicativa, ampliando a ideia dos elementos verbais (escrito/sonoro/**visual**). Essa ideia imagética foi alimentada pelo pesquisador e percebida na prática individual dos pesquisados ao participar da atividade.

4.3 Módulo III

As duas aulas posteriores aconteceram no último dia do planejamento (28 de setembro de 2018). Ambos os encontros, cujos momentos transcorreram no 1º e 2º horários, tiveram dinâmicas diferentes, muito embora o espaço, a disposição das carteiras e os aparelhos comuns da sala de vídeo fossem os mesmos.

A terceira aula foi preenchida com o término do jogo, iniciado no dia anterior. Ela serviu para que os alunos pudessem expor suas produções e o professor relacionasse a ideia de palavra-imagem a contextos reais de uso fora da escola e em tiras cômicas. Assim, o professor-pesquisador iniciou suas tarefas, lembrando expositivamente a ideia iniciada do jogo. Ele pontuou a primeira atividade oral do dia, redistribuindo algumas produções finalizadas e solicitando aos autores que viessem a frente compartilhar suas produções com os demais colegas. Todavia, antes da performance dos estudantes, o professor buscou explorar uma de suas produções próprias como forma de clarificar a atividade demandada com o auxílio do projetor multimídia. Ele revelou aos alunos seu nome completo e na sequência comentou que a palavra definida era “Amigo”.

Para expor a palavra nova, o educador comentou que precisou utilizar letras impressas da internet maiores que o resto dos nomes, colorindo algumas. Depois, revelou o porquê da escolha, mostrando que suas atitudes e preferências estão fortemente ligadas ao vocábulo selecionado, reforçando a ideia de consciência da sua identidade em público. Quando a apresentação-demonstração terminou, foi solicitado que alguns dos alunos mostrassem aos demais colegas suas próprias produções, atentando nos pontos da apresentação modelo.

O primeiro aluno a apresentar foi à frente da sala mostrar seu trabalho. Como a imagem era menor e para atingir a compreensão de todos, ele revelou seu nome completo e as palavras novas (vitorioso e rico). Ele ainda foi orientado a comentar seu processo de produção, ressaltando suas estratégias de realce dos vocábulos novos, sinalizando as opções de tamanho maior das letras e coloração diferentes do restante do nome. Esse mesmo garoto foi questionado a explicar, o porquê de ter escolhido tais palavras. Ele então chegou a dizer que as escolhas estavam representadas no que ele sentia sobre ele, um ser vitorioso naquilo que faz.

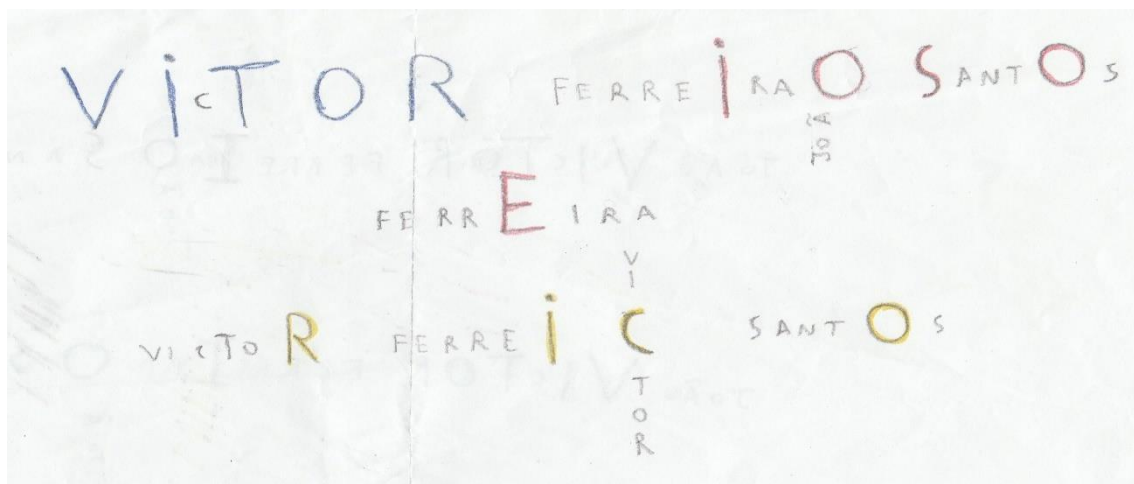


Figura 22 - Vitorioso e Rico. João Victor Ferreira Santos

O segundo aluno na categoria de apresentações trocou de lugar com o primeiro. Basicamente ele tentou seguir os pontos levantados anteriormente. Então, ele falou seu nome completo e sua palavra formada, visto que o professor também não reproduziu a obra deste aluno assim como a do último no projetor multimídia. O jovem ressaltou suas estratégias para realce da palavra, revelando que basicamente tinha escolhido letras maiores e cores diversas, assim como o uso de círculos na palavra nova e setas indicativas da releitura de seu nome. Questionado quanto a escolha da palavra, o aluno disse que é um comportamento que realiza em casa e por isso achou de bom uso a apresentação no trabalho.

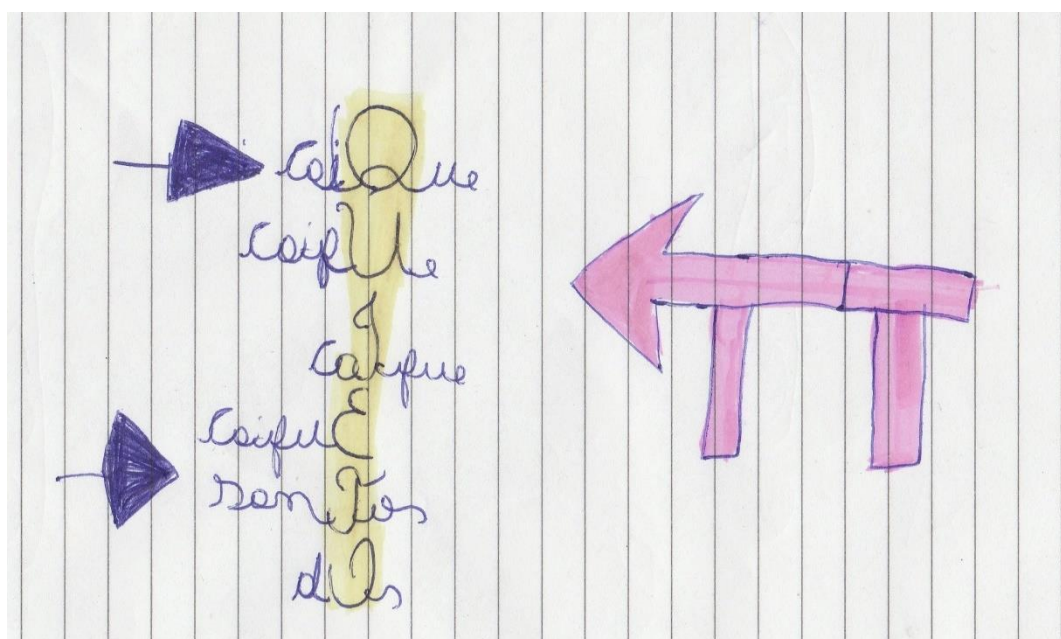


Figura 23 - Quieto. Caique dos Santos

O terceiro e último a apresentar também não diferiu quanto a sequência dos pontos de apresentação. Ele também revelou seu nome completo e sua palavra nova. No entanto, diferente dos demais que mudou a cor, o último aluno disse que resolveu escrever a nova palavra em uma posição central dentro de um círculo formado com o restante do seu nome, remetendo a ideia imagética de seu novo vocábulo “anjo”. Ele ainda explicou que fez um reforço para deixar mais forte a palavra destacada em uma espécie de forma negrita na letra, jeito que para ele reforçaria a diversidade, embora toda a sua produção tenha sido feita com uma mesma cor, azul. Ele comentou ainda que a orientação da leitura da palavra correspondia a um sentido vertical, modificando das demais produções até então apresentadas. Questionado quanto a cor utilizada para compor o trabalho, o aluno revelou que isso tinha relação com a preferência pessoal. Apesar de os outros dois alunos comentarem a razão para produzirem as palavras novas, esse último estudante achou por bem não abrir margem para tal resposta em público.

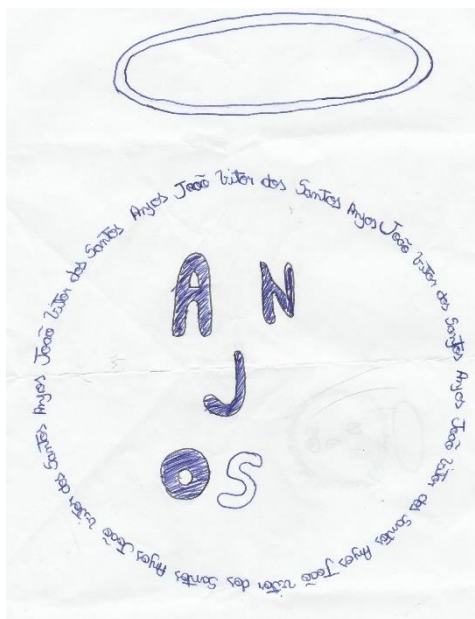


Figura 24 - Anjo. João Vitor dos Santos Anjos

A sequência da aula foi tomada pelo professor-pesquisador. Ele tentou explorar as razões que o levaram a solicitar a tarefa do jogo. Comentou que a forma como representamos uma palavra pode trazer significados diversos, dependendo das escolhas de composição das mesmas. Em nenhum momento, os alunos questionaram as declarações do professor. Pelo contrário, revelaram que isso realmente era identificado

quando usaram letras maiores com cores maiores e posições distintas nos seus próprios nomes. Para não se limitarem às produções feitas em sala, o professor deslocou essa conversa em outros contextos de aproximação dos alunos. Ele disse que essa mesma lógica poderia ser utilizada em situações do dia a dia. Para provar tal alegação, o educador mostrou uma imagem de um estabelecimento comercial próximo a instituição de ensino no projetor multimídia. Tratava-se de um recorte de um lugar que vendia bolo. Ao revelar a imagem, o pesquisador direcionou o olhar dos alunos para o nome do estabelecimento. Ele questionou o porquê a palavra bolo estar com fonte maior em relação as demais palavras. Alguns revelaram que isso era uma estratégia do vendedor, porque a intenção de existir o lugar era para justamente vender bolo e por isso a palavra recebeu um tratamento diferenciado. Outros alunos que não se manifestaram inicialmente, concordaram com as declarações dos colegas. Depois, o professor instigou os alunos a revelarem a razão para o nome do estabelecimento estar com coloração marrom. Um aluno disse que a cor não tinha qualquer relação consciente, podendo por exemplo ter sido escrito em rosa. Outro aluno se manifestou contrariamente, respondendo que era simplesmente porque o vendedor queria fazer uma ligação entre a cor normalmente aparente do bolo e o nome escolhido para reconhecer o lugar. Outros alunos também concordaram com essa declaração feita.

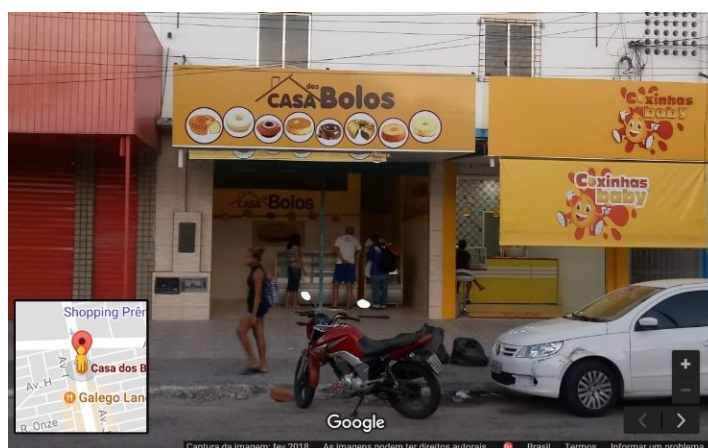


Figura 25- GOOGLE. Casa dos Bolos. Disponível em <

Partindo para esses comentários de cor, o professor tentou deslocar a conversa a mais outras imagens cujas identificações eram facilmente reconhecidas por uma parcela dos alunos. A primeira era a imagem de um jogo bastante usados por uma parcela dos pesquisados: “Free Fire”. Os infantes foram levados a comentar as estratégias usadas para destacar o nome do jogo. Eles confirmaram que existia um sombreamento na maior parte das letras para reforçar a ideia das plataformas onde o jogo se passava. Depois os alunos ratificaram a intenção do nome do jogo ter trocado a letra por uma faca, dizendo que isso era para indicar um dos instrumentos disponíveis para os participantes. Outro aluno disse que era para reforçar a ideia violenta do jogo, pois o objetivo era destruir o avatar do oponente utilizando alguns recursos, como por, exemplo, uma faca. Houve uma pequena discussão quanto a validade ou não de pessoas usarem o jogo, mas o professor procurou manter o foco linguístico do assunto.



Figura 26- Free Fire: Battlegrounds. Canais ao vivo. Disponível em <<https://www.twitch.tv/directory/game/Free%20Fire%3A%20Battlegrounds>>. Acesso em 21 jul. 2018.

A segunda imagem a ser utilizada foi a frente de uma loja, também próxima a escola. Os alunos foram levados a identificar as estratégias utilizadas pelo proprietário para representar o nome de seu estabelecimento. Dessa vez, o professor comentou que se tratava de uma loja para o público masculino. Questionado sobre o motivo de o dono ter escolhido a cor preta para a loja, um aluno resolveu contribuir na discussão alegando que a intenção da cor era justamente representar o público, afirmando que o preto era para seus consumidores, ou seja, homens. Para reforçar ainda mais essa discussão, o professor levou os alunos a refletirem nas estratégias de uma outra loja no mesmo centro comercial, dessa vez sem o recurso de imagens, apenas oralmente. Para esse caso, os alunos disseram

que como se tratava de um espaço infantil era normal representar várias cores, visto que traz uma ideia de animação ou diversão para quem observa, criando um ambiente propício aos seus consumidores.

Diante da ideia geradora sobre a palavra numa visão imagética, o professor introduziu essa mesma discursão para a primeira tira cômica⁷ (Figura 3) da aula. Os alunos foram levados a identificarem as estratégias de chamar a atenção do leitor com as letras e os efeitos que isso causa. Nesse sentido, o professor questionou os alunos sobre quais são as palavras que mais se destacaram no texto exposto em “data show”. Os alunos reconheceram majoritariamente que se tratava da repetição das letras AAA em uma fala de uma personagem, em caixa alta, que para os pesquisados indica voz alta e amedrontamento. Eles também responderam que a personagem da história e dona da fala em questão estava visivelmente desesperada. Eles ainda desenvolveram o pensamento que se o autor escrevesse com letras minúsculas o “AAA” teria um efeito diferente. Nesse caso, os alunos disseram que teria como sentido uma fala normal sem exaltação ou uma voz baixa diante da situação representada. Após análise da fala em destaque, o professor-pesquisador perguntou aos alunos de quem era tal fala. Eles revelaram que se tratava de Chapeuzinho Vermelho. Nesse caso, os alunos foram levados a explicarem o porquê de uma personagem de contos de fadas. Eles disseram que era porque existia uma referência escrita e direta ao nome da personagem na própria tira e também devido a menina usar um capuz na cor vermelha, uma relação bastante próxima da personagem representada nas histórias infantis.

P: Essa tira que está na tela já até foi usada no início do projeto. Lembram?

A: Sim. [alguns responderam]

P: Observando rapidamente essa história, o que foi bastante destacado na língua pelo autor?

A: O “AAA”.

A: Está em negrito.

P: Negrito? O que mais que ele fez para destacar essas mesmas letras?

A: Aumentou as letras.

P: Qual efeito causou essa situação com letras escritas dessa forma?

⁷ O texto dessa atividade corresponde ao texto 1 do módulo III (p. 19), descrito na sequência didática anteriormente.

A: Grito... é um grito. Né?

P: Muito bem. Se por acaso essas letras tivessem sido escritas com letras menores, seria um grito?

A: Não. Seria uma fala normal.

P: Isso. Poderia ser uma fala mais baixa. Mas o autor quis dar uma outra mensagem.

Esse processo de identificação das estratégias do autor em dar um destaque para elementos linguísticos e seus efeitos foram percebidos pelos alunos explicitamente. Eles estabeleceram o uso da caixa alta e o destaque mais acentuado das letras como transmissor de um efeito de sentido no texto. Do mesmo modo, foi entendido um possível uso contrário das estratégias de destaques, carregando um efeito de sentido diferente, mais calmo ou ameno. Com esse indicador é possível perceber que os alunos entenderam a ideia imagética que podemos ter em relação a uma palavra ou elementos da língua.

P: Eu quero que vocês me ajudem ainda. Quem é a personagem que aparece no primeiro quadrinho?

A: Chapeuzinho Vermelho. [alguns responderam]

P: Por que vocês acham que é Chapeuzinho Vermelho?

A: Por que está escrito ali “Chapeuzinho Vermelho”.

P: Outra forma de identificar que se trata de Chapeuzinho.

A: Ela está de chapeuzinho vermelho.

P: Isso. Você tem a cor e ainda mais a capa.

O professor perguntou aos alunos quanto a outras marcas representadas no texto. A primeira era o lugar onde se passa a situação. Eles revelaram que era um navio e comentaram que fazia sentido a Chapeuzinho estar em uma embarcação, pois ela tinha a pretensão de relaxar. Essa afirmação foi comprovada por um aluno quando reproduziu uma frase claramente indicando as razões de relaxamento da personagem.

P: Onde ela está?

A: No navio. [alguns responderam]

P: Isso. Está em um navio. Por que ela está em um navio?

A: Vai viajar com a avó?

P: Viajar com a avó?

A: Vai descansar.

P: Isso. A ideia é descansar num navio.

A: Relaxar. Relaxar. Relaxar.

P: É possível descansar em um navio?

A: É.

P: Vocês já viram aqueles transatlânticos?

A: Os cruzeiros.

P: Quem lembra da história de Chapeuzinho, lembra também que ela tem um vilão.

A: Sei.

A: O lobo. [alguns responderam]

P: Então, ela tinha medo do lobo.

O momento para reconhecimento da primeira personagem na cena inicial é também uma intenção para resgatar a inserção da história do conto de fada dentro do texto. Ao questionar os alunos quanto a essa intertextualidade, o professor pode perceber a identificação do conto no conhecimento prévio dos alunos. Esse reconhecimento através da participação dos alunos serviu como elemento necessário na construção do sentido, uma vez que o professor conduziu a análise, levando em consideração a história de Chapeuzinho Vermelho. Os alunos não apenas perceberam que em um texto é possível encontrar outras histórias, como também esse conhecimento de diferentes histórias é necessário para compreensão e interpretação textual.

Para explorar os outros aspectos do texto, o professor resolveu ler em voz alta os dois primeiros quadrinhos da tira cômica, empregando a entoação e dramatização da própria personagem na situação. Dessa leitura, os alunos responderam o questionamento sobre o motivo para Chapeuzinho Vermelho estar assustada. Nesse instante, um aluno disse que ela estava assim já que ela achava que um dos personagens do texto era realmente o lobo da história, que ela originalmente enfrentou nos contos de fadas. Essa referência a uma das personagens foi posteriormente discutida. O professor perguntou os possíveis papéis que poderiam ser atribuídos aos dois personagens do último quadrinho. Um aluno disse que era o avô de Chapeuzinho. Outro discordou da resposta e revelou que era o capitão do navio, porque era uma pessoa usando um chapéu típico da profissão marítima. Depois disso, os jovens tentaram reconhecer a outra personagem acompanhada pelo capitão. Eles disseram que era uma turista, porque a senhora estava usando um biquíni, que normalmente é usado por pessoas que curtem a viagem de navio.

Do humor na história, foi explorado o duplo sentido da expressão “Só falei que era um velho lobo do mar”, frase dita pelo capitão-personagem. Os alunos disseram que existia um duplo sentido: o que era sustentado por Chapeuzinho, alegando a figura de um lobo disfarçado de capitão e a outra que era o próprio capitão, reforçando sua experiência de muitos tempos no mar. Eles comentaram que essa declaração foi a responsável para o desencadeamento do humor no texto. Assim que os alunos disseram tal afirmação da história, eles reconstruíram uma situação omitida e anterior a todas as cenas apresentada. A medida que o professor foi instigando sobre a quantidade de vezes que o capitão repetiu a mesma declaração no desfecho da tira, os alunos concluíram que anteriormente havia dito isso, revelando que o susto de Chapeuzinho iniciou-se antes mesmo da primeira cena. Eles também foram questionados quanto às razões para que isso não tivesse sido revelado, um dos alunos comentou que tal situação iria revelar antes mesmo o humor próprio que acontece no fim e também porque em um jornal comum as tiras ganham um espaço reduzido, forçando o quadrinista a omitir partes durante seu processo de produção, mas possível de interpretação pelo seu público alvo.

P: Qual é o problema na primeira cena?

A: Que o cara fala que é um velho lobo do mar.

P: E qual é o problema dele dizer isso?

A: Porque ela tem medo do lobo.

P: Então para Chapeuzinho Vermelho... ela acha que o cara é o próprio lobo?

A: É.

P: Quem é essa pessoa no navio?

A: O avô dela.

P: O avô dela? Mas se fosse o avô dela, ela teria medo?

A: É o marujo.

P: O marujo. Alguém que trabalha lá no navio. Por que você disse isso?

A: Porque ele tá com a roupa de marinheiro.

A: Chapéu de marinheiro.

P: Isso. E essa personagem trabalha lá?

A: Não.

A: Foi tirar férias.

P: Por quê?

A: Biquíni.

P: O que será que ele quis dizer com essa frase “Só falei que era um velho lobo do mar”?

A: Que ele já estava no mar, fazia um bom tempo. Ele já conhecia o mar.

P: Então essa mesma frase tem dois sentidos. Ou pode ter o sentido que ele realmente é um lobo. Ou pode ter um sentido que ele já tem muita experiência no mar.

Através das respostas dos alunos foi possível perceber que eles inferiram o sentido da expressão presente no texto. Um dos pesquisados contou com o auxílio da história do conto de fadas para esclarecer um dos possíveis sentidos atribuído a frase em questão. Os demais alunos também seguiram na produção de uma outra interpretação a mesma frase.

P: Esse final foi surpreendente?

A: Sim

P: Trouxe humor?

A: Sim

P: E o que provocou essa surpresa?

A: O marinheiro. A fala dele.

P: Isso. Ele trouxe um duplo sentido. E causou essa surpresa e causou esse humor.

A possibilidade de dupla interpretação a uma mesma expressão contribuiu para a identificação que os alunos fizeram sobre a surpresa e desencadeamento do humor. Como a quebra de expectativa estava marcada na compreensão diferente dos personagens a uma mesma declaração, os alunos puderam identificar o gatilho verbalizado e não verbalizado responsável pelo efeito humorístico.

Depois de ter analisado a tira de Chapeuzinho Vermelho, o professor-pesquisador direcionou a participação dos pesquisados a outra tira (figura 4), dessa vez se tratava de outro autor com outra proposta temática e estratégias de recepção textual. Anteriormente à leitura propriamente dita, os alunos foram instigados a revelarem o nome do quadrinista. Alguns conseguiram perceber uma referência e comentaram que se tratava de uma obra de Wesley Sampa e que estava disponível em um “blog”. Como os alunos não conheciam o artista, foi reproduzido um vídeo editado, mostrando um pouco do processo de produção e uso das temáticas pelo artista. Os alunos foram levados a reconhecerem a temática geralmente trabalhada nas tiras de Wesley Sampa, que, para os alunos, varia bastante (política, internet, tecnologia e diversos). Na sequência os alunos foram reintroduzidos ao texto, visto que eles o utilizaram na situação inicial do projeto. Dessa vez, eles

iniciaram a leitura, revelando quem eram todos os personagens. Um dos alunos comentaram que se tratava de Orkut, Facebook, Twitter, Whatsapp e G+, pois, em cada um dos personagens, existia uma logomarca que, segundo eles, facilmente era possível identificá-los. Apesar de alguns reconhecerem os personagens usando uma indicação direta, todos foram convidados a revelarem qual outra forma possível de identificação de todos os personagens. Um dos alunos revelou que era a cor típica de cada rede social, popular no Brasil. O professor confirmou a alegação, mostrando um “slide” contendo os ícones originais, que possivelmente inspiraram no processo de produção dos personagens da tira.

P: Eu quero apresentar para vocês um outro texto. Dessa vez, é um autor diferente do anterior. Quem é ele?

A: Orkut.

P: Então, estou falando do autor.

A: W. Samp.

P: Isso. Já ouviram falar desse quadrinista?

A: Não [alguns responderam]

P: Essa tira foi retirada de onde?

A: de um blog.

P: Então eu vou passar um vídeo para vocês conhecerem mais o autor e como acontece o processo de criação do texto para ele.

[término do vídeo]

P: Uma coisa que posso chamar a atenção é escolha dos temas para produzir. Quais são os temas de interesse do autor?

A: Política

A: Amizade.

A: Internet.

P: Quem aqui me ajuda a reconhecer os personagens da história?

A: Orkut

A: Whatsapp, Orkut, Facebook, Twitter.

P: Pronto. São redes sociais, né?

A: Isso.

No primeiro momento de contato com o texto, os alunos puderam conhecer o autor e o lugar de produção. Essas informações serviram não apenas como contribuições para a compreensão do texto, mas como reforço de atividade realizadas nas aulas anteriores. Os alunos nesse caso, conseguiram estabelecer uma relação do autor através do vídeo e do texto que seria explorado a mais. Para preparar os alunos no processo de iniciação à intertextualidade, optou-se a identificação das redes a priori. É possível entender que, com essas declarações, os alunos têm uma certa compreensão das redes sociais, sobretudo das mais modernas que aparecem no texto.

P: Como vocês conseguiram identificar rapidamente?

A: Por causa do nome.

A: Por causa do símbolo.

P: Outra coisa que poderia representar?

A: A cor.

P: A cor. Se vocês observarem as cores escolhidas para cada rede social corresponde as escolhas das cores das logomarcas originais.

Nesse caso, os alunos conseguiram inferir a linguagem não verbal do início da tira. Eles associaram os personagens e os símbolos que os representam como a personificação das redes sociais. Essa associação aconteceu por meio não apenas da indicação das logomarcas, mas também através da cor que naturalmente são representadas as redes em um contexto real de uso na internet.

Mas não apenas foi feito o reconhecimento dos personagens da tira, houve a continuidade da interpretação textual a partir da leitura feita oralmente pelo professor-pesquisador da primeira e segunda cenas. Nesse momento, o apelo em representar o estado do personagem na leitura foi executada a fim de proporcionar uma melhor percepção da situação de comunicação. Sobre a forma como o professor resolveu entoar, os alunos concluíram que a intenção se mostrava de tal forma devido à situação precária do personagem que passava por problemas sérios de saúde. Os alunos também concluíram que o uso da onomatopeia “cof” era uma referência ao estado debilitado, que não apenas era ouvido pela fala do personagem como também pelo recurso onomatopeico. Questionado sobre o uso das reticências no final da primeira cena, alguns alunos disseram que era uma pausa. Outro aluno comentou que era esperado ou provável o personagem pausar naquela situação, visto que a pausa poderia representar um ato de recuperação do

fôlego facilmente perdido em uma simples e curta frase feita por um doente ou indivíduo a beira da morte. Os alunos perceberam ainda que a linguagem não verbal reforçava também essa ideia. Eles disseram que se tratava de um hospital e que o personagem aparentemente cansado e desanimado que estava falando era um paciente deitado em uma maca falando com um visitante. Sobre o locutário do Orkut, o professor direcionou a análise da linguagem visual, quando questionou os alunos quanto às marcas nas bochechas. Os estudantes reconheceram isso como um sinal da puberdade e concluíram que se tratava de uma rede social nova ou mais atual que o próprio personagem-paciente enfermo. Encerrando esse reconhecimento de ambos os personagens, passou-se a focalizar outros aspectos do texto.

[Finalizada a leitura oral do professor]

P: Por que será que eu dei esse tom para leitura da primeira cena?

A: Porque tá morrendo.

A: Orkut está morrendo.

P: O que indica que eu preciso falar assim?

A: A imagem

P: Isso. A própria imagem do Orkut indica um estado de desânimo. Um estado de saúde muito precário, né?

A: hunrum

P: Outra coisa. Onde ele está?

A: No hospital.

P: O hospital é onde normalmente ficam as pessoas doentes que podem estar na beira da morte.

A: É. Mas também tem médico.

P: Nesse caso, ele poderia ser médico?

A: Poderia. Poderia ser.

P: Mas ele está como um médico? Ele está trabalhando?

A: Não. Ele está como um paciente.

P: É. Outra coisa, por que eu tossi no momento da fala?

A: Por que apareceu a palavra “cof”.

P: Isso. Essa é uma indicação que ajuda a mostrar o estado da pessoa, o som que ela produz na situação. E por que é que ele colocou os três pontinhos [reticências]?

A: Porque continua na outra cena.

P: Mas porque ele deu essa pausa?

A: Porque ele está muito doente.

A: Ele está muito cansado.

P: Isso. As reticências indicam uma pausa e uma informação posterior. Nesse caso, ele estava precisando de um tempo, por estar cansado, até se recuperar e finalizar a declaração.

Com essas declarações, podemos perceber que os alunos conseguiram inferir o sentido da linguagem não verbal e da pontuação. No primeiro momento, os alunos associaram a entoação feita pelo professor com as marcas do desenho do personagem Orkut. Essa relação serviu para que os alunos inferissem que o contexto da cena trouxesse a ideia de que o personagem estava morrendo, não apenas por conta da fala, mas também pelos traços do rosto e local onde o personagem se encontrava. Quanto ao uso das reticências podemos perceber que os alunos inferiram que o uso de tal pontuação representava o estado desanimado e precário do personagem, que se esforçava para se expressar em uma espécie de última declaração, contribuindo com todo o resto das marcas que indicavam o sofrimento do personagem.

P: Por que será que o personagem Google Plus está com essas marcas na bochecha?

A: Tá suando.

A: Não. É espinha.

P: Em geral as espinhas aparecem em qual idade?

A: 13 ou 14 anos

P: Ou também na chamada fase da puberdade. No caso do texto, essa rede social é ...?

A: Nova.

Podemos perceber que os alunos conseguiram inferir o sentido de linguagem verbal do personagem que acompanhou o Orkut na primeira cena. Os alunos descreveram uma característica do personagem Google Plus. Eles estabeleceram uma lógica temporal entre os participantes, atribuindo a fase jovem de um em relação a outro.

Em seguida, levou-se em consideração a problematização e o desfecho da história. Então, o professor procurou com os alunos identificar o problema da situação, sem revelar expositivamente o aspecto importante da narrativa. Um estudante respondeu que se tratava das últimas palavras do personagem Orkut antes de falecer.

Depois, passou-se para outra discussão para que os alunos reconhecessem a revelação do Orkut na segunda e última cena. Nesse caso, o professor novamente emprestou sua voz para representar o restante da história, preocupando-se em espelhar as emoções envolvidas nos personagens que usaram da linguagem verbal. Foi informado que essa situação trágica do personagem enfermo alude a um outro acontecimento parecido. Para isso, o professor-pesquisador reproduziu um vídeo com a notícia do fim da rede social “Orkut”.

[Vídeo sobre a reportagem]

P: Como vocês viram na reportagem, o Orkut foi uma rede social, criada em 2004. Aqui no Brasil foi bastante aceita, mas foi interrompida em 2014 devido a popularidade de outra rede social: o Facebook.

A: Eu havia nascido em 2004, professor.

A: Eu havia acabado de nascer em 2004.

A: Eu tinha um ano quando nasceu.

A: Tinha muitos jogos.

A: Né isso? No Orkut tinha várias coisas.

A: Eu só entrava no Orkut para jogar Minifazenda.

É possível compreender que pelas declarações, alguns tinham um contato com a rede social desativada, mas isso aconteceu em uma fase da vida bem mais nova dos pesquisados. Por termos a possibilidade de ter alunos sem um contato aprofundado do que foi a plataforma e o porquê de não mais existir, optou-se por reproduzir a reportagem sobre esse tema, a fim de promover uma compreensão melhor da rede, que pode não ser conhecida amplamente pela geração pesquisada.

Após a reprodução do vídeo, os alunos comentaram as marcas de pontuação e o significado de uma expressão usada na história. Os jovens revelaram que a expressão “provar do seu próprio veneno, maldito” era uma referência ao passado. Eles disseram que como a rede social Orkut estava se acabando, o Face iria também acabar. Essa lógica revelada no texto para os alunos se confirma na notícia reproduzida, pois o Face, na época, atraiu mais seguidores pela sua novidade.

P: Por que é que os outros falaram: “oh!”?

A: Porque eles estão surpresos.

P: E por que apareceu esse sinal de exclamação “!”?

A: Para indicar a emoção das redes. Eles estão surpresos.

Os alunos pesquisados conseguiram inferir o sentido da pontuação “!” empregada na reação da revelação do Orkut na última cena. Essa inferência reforçou o uso anterior da pontuação para indicar exaltação da emoção em um discurso direto.

P: E por que ele [Orkut] disse: “Mas você cof irá provar do seu próprio veneno, maldito”?

A: Por que ele ia vingar.

A: Por que o Facebook um dia iria morrer também.

A: Porque um dia virá uma outra rede mais importante.

P: Isso. No caso quem deu o veneno para o Orkut?

A: Facebook.

P: Por que será que o Facebook foi culpado?

A: A popularidade. É mais novo.

P: Mas vocês estão indo muito bem. A ideia é que iria existir uma outra rede. E essa rede seria mais nova. Atrairia mais gente e conseqüentemente aconteceria o que ao Face?

A: Estaria mal. Doente.

P: Gente, essa mensagem dessa tira só serviu para rir?

A: Não só. Porque ela também nos ajuda a pensar nas causas e conseqüências das redes.

P: Isso. Textos como esse também podem ter uma reflexão. Essa tira, por exemplo, nos mostra que as coisas mais novas podem atrair mais do que as velhas. Assim uma rede mais moderna pode substituir uma antiga.

Com isso, é possível identificar dois pontos analisados nessa parte. O primeiro é sobre a inferência do uso da expressão provar do próprio veneno na situação comunicativa levantada. Os alunos puderam perceber que a raiva do Orkut por estar morrendo e atribuir isso a responsabilidade intencional de uma outra rede provocou tal expressão. O outro ponto a ser identificado é a presença de uma discussão quanto ao objetivo de textos com essa natureza. Nesse sentido, os alunos puderam entender que não só de humor se podem ler as tiras, mas também para contribuir sobre um assunto pertinente da vida em sociedade.

O encerramento da análise do texto veio seguido de uma retomada de todos os pontos discutidos nas aulas da sala de vídeo (objetivo, autor, lugar de circulação, tipo de linguagem, formulação de hipóteses e confirmações, a ideia de palavra-imagem e a intertextualidade).

4.4 Produção final

O professor comentou que todos os alunos iriam pôr em prática individualmente as estratégias utilizadas com uma atividade, utilizando duas tiras cômicas do livro didático. Apesar de os papéis avulsos que os alunos receberam conter orientações de realização da tarefa, o professor reforçou algumas informações, sobretudo o uso de estratégias de leitura para os dois textos e a atenção das informações adicionais, que acompanharam as produções.

Essas atividades, como descrito anteriormente, são adaptações do livro didático adotado pela escola com propostas de desenvolvimento de habilidades leitoras. As perguntas selecionadas, assim como o pré-teste, tinham três eixos principais: Perguntas objetivas, perguntas inferências e perguntas sobre as características das tiras cômicas. A seguir um comparativo entre o desempenho dos participantes do primeiro texto e o segundo nesta etapa de encerramento.

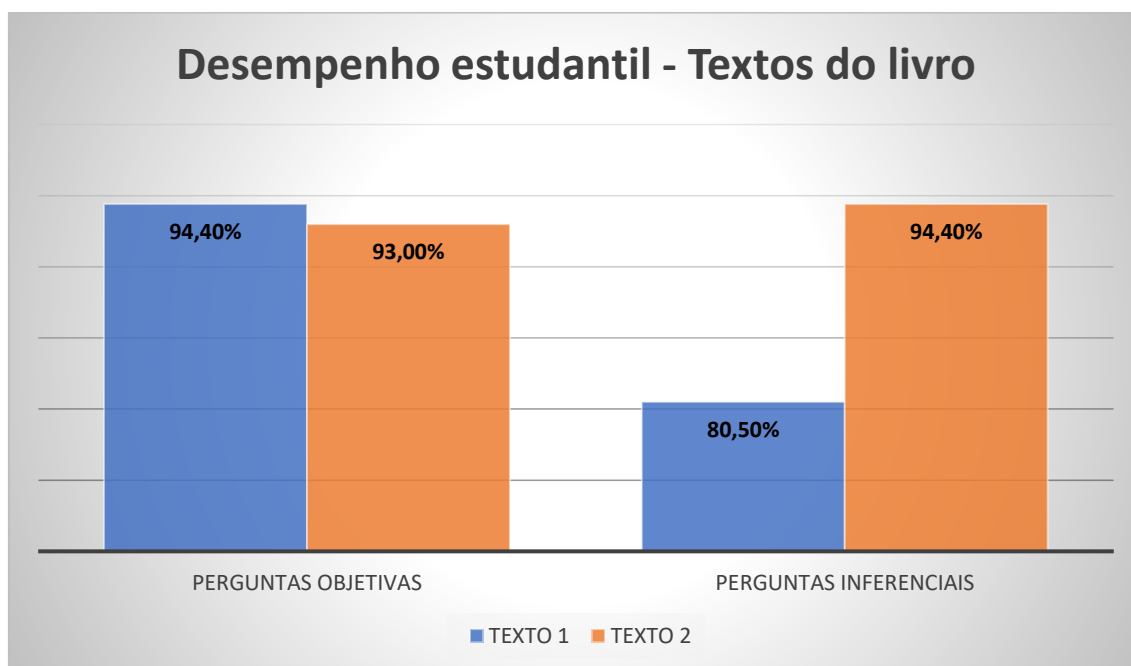


Gráfico 5 - Desempenho estudantil elaborado pelo projeto

Percebe-se que a adequação da proposta pedagógica de resgate do livro didático obteve um resultado substancialmente positivo. Se compararmos a etapa inicial com essa, obteríamos realidades diversas para ambos os casos. No primeiro momento, uma necessidade marcante pelo desenvolvimento leitor, indicando níveis de inferências abaixo da maioria do número de participantes. Já no segundo e último momento do projeto, o

resultado das perguntas inferenciais atingiu uma porcentagem acima dos 80% dos casos em ambos os textos trabalhados. É possível entender que a mudança de dados entre os momentos de cada etapa obteve influência diferenciada. Uma possível compreensão que possa explicar essa mudança de atitude foi a tentativa de implementar o desenvolvimento da leitura através dos módulos.

Essa mesma mudança de desempenho na leitura foi também marcada pela compreensão genérica das características das tiras entre as etapas inicial e final. Como podemos perceber no gráfico abaixo, esse resultado se aplica de forma positiva na última fase do projeto.

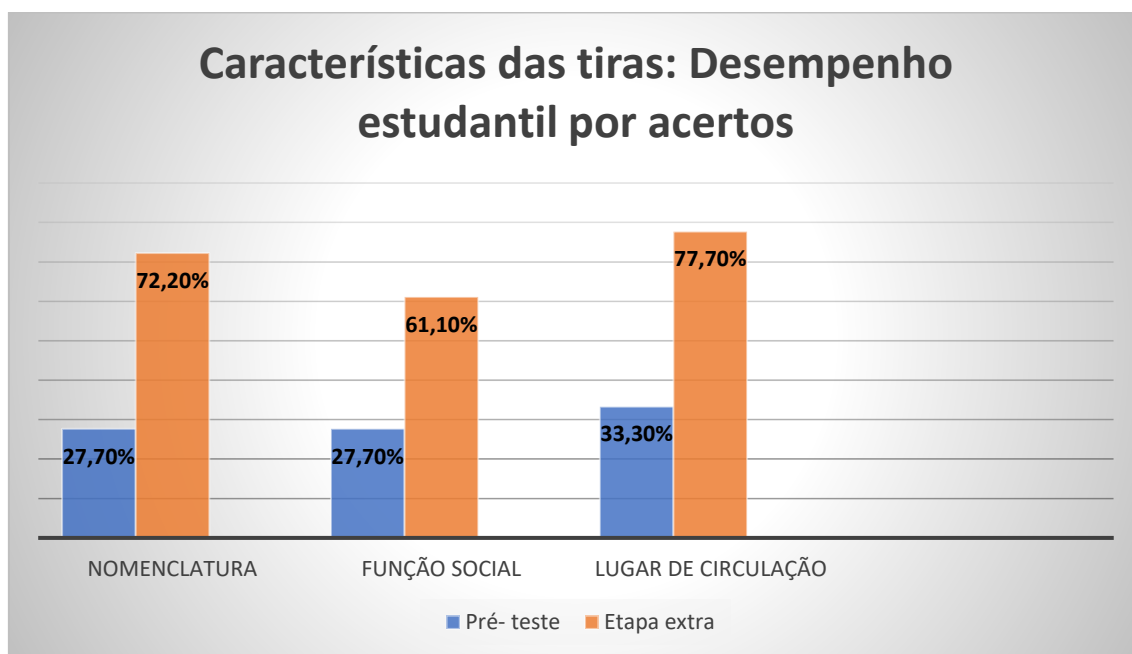


Gráfico 6 - Características genéricas do gênero. Gráfico elaborado pelo projeto

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pretendeu desenvolver habilidades leitoras descritas nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa da Prova Brasil. Com tal pretensão, o foco desse projeto esteve direcionado exclusivamente para a leitura sob uma perspectiva sociointeracional. Por conta da própria natureza do objeto de estudo, é válido reconhecer a complexidade do trabalho, percebendo que outras questões além do inferencial foram levadas em consideração como parte influenciadora do processo de produção de sentidos.

Um desses aspectos foi o espaço equipado da escola. O uso de notebook, caixa de som e projetor multimídia, assim como a quase total ausência de barulhos externos facilitaram na execução das tarefas tanto para o professor quanto para os estudantes. As visualizações recortadas de textos, que auxiliaram na formulação de hipóteses, as reproduções de vídeos e os slides aconteceram graças aos recursos tecnológicos disponíveis. Essa possibilidade trouxe para os encontros uma outra forma de conceber as tarefas uma vez que os alunos pesquisados puderam construir significado educacional com a manipulação do aparato tecnológico. No entanto, é correto afirmar que uma carência de recursos modernos não é responsável pela inviabilidade das tarefas, uma vez que outras formas podem atingir igual valor e objetivos pretendidos. Um exemplo disso é a distribuição de textos em folhas avulsas para os educandos. É possível criar expectativas ou formular hipóteses, encobrendo partes com o auxílio de tarjas. Informações sobre quadrinistas ou produções artísticas também podem estar presentes no papel sem a necessidade de reprodução digital.

Nesse sentido, a tecnologia utilizada ganhou uma importância secundária, sendo sobreposta a uma flexibilidade educacional ante a vida moderna e excludente de invenções obsoletas. O esforço maior do trabalho esteve voltado para o reconhecimento da realidade escolar e o enfrentamento dos problemas encontrados mais diretamente educativos. A realidade de aproveitamento leitor descrito em provas externas revelou um baixo rendimento de níveis mais complexos de leitura. Essa mesma visão se reverberou previamente com a turma pesquisada, apontando para uma demanda contextual da escola: alunos com habilidades inferenciais de tiras cômicas insuficientes. A partir disso, o trabalho ganhou um norte para a concepção de leitura, a (re)formulação de sequências didáticas e a aplicabilidade das atividades.

A compreensão teórica de que ler é um processo de produção de sentido ambientado pela unidade básica de ensino “o texto” trouxe uma postura diferenciada tanto para os textos selecionados quanto para seus leitores. As intervenções feitas para auxiliar os alunos pesquisados no tocante as atividades conceberam os textos não como unidades independentes, estando os pesquisados estimulados a compreender que eles fazem parte do processo. Eles, nessa perspectiva, foram tratados como leitores que possuem conhecimentos de mundo distintos com objetivos relativamente diferentes e forma de produzir sentidos diferenciadas. Na prática, essa mudança ativa na leitura deu espaço a formulação de hipóteses, confirmação das suposições, presença de mais de um gênero, e intertextualidade assim como aspectos das estruturas do gênero pesquisado (multimodalidade, personagens, problemas, desenvolvimento, desfecho, gatilho e humor).

Apesar disso, a montagem do material não foi influenciada apenas pelas orientações teóricas descritas no trabalho. O próprio pesquisado teve interferência peculiar e necessária. A escolha dos textos foi uma delas. As preferências dos alunos foram aproveitadas como indicações para aproximar o leitor do texto, configurando um ambiente mais convidativos. Esse convite também se manifestou através de participação voluntária dos pesquisados durante a participação nos módulos didáticos sem a intenção de impor participação comum a todos os envolvidos.

Somando-se a temática atrativa, pode-se perceber que as habilidades inferências eram positivamente desenvolvida à medida que os alunos usavam as estratégias de leitura. Saber o propósito de se ler um texto dessa natureza permitiu que os alunos se orientassem a um objetivo, posicionando de acordo com a finalidade. Foi assim que para alguns o que estava em jogo não era necessariamente rir, mas perceber também a forma como os textos levavam ao riso e /ou reflexão com uso de gatilhos diferenciados. Entender a presença de um problema a cada história permitiu aos alunos entender o centro da questão, bem como a presença dos personagens as marcas próprias de linguagem verbal e não verbal contribuindo harmonicamente na mensagem produzida.

Um outro aspecto que torna-se relevante mencionar é a postura do professor em relação ao material que recebe. Com a formulação da sequência didática de Dolz et al (2004), continuando atividade com um resgate adaptado do livro, o projeto mostrou que é possível aproveitar o material que o próprio professor recebe, acrescentando e/ou

modificando informações sugeridas pelo recurso sem necessariamente descartá-lo em nome de uma nova proposta de ensino.

Desse modo, esperou-se que esse trabalho tenha promovido uma reflexão nos estudos linguísticos e tornado fonte de formação continuada no ensino de Língua Portuguesa.

Observou-se, principalmente, que o desenvolvimento do projeto conseguiu, em certa medida, reduzir as dificuldades dos alunos em compreender as tirinhas e aprimorar sua maturidade linguística e acesso a conteúdos mais complexo, havendo um rendimento proveitoso nas etapas de sua formação educacional básica. Dada a natureza das tiras, a exploração de imagens e desenhos como forma de fixação do leitor no texto, e a temática atrativa ao público, entendeu-se que os alunos passaram a fazer uso de leitura como prática social do gênero em destaque, dando mais sentido a formação escolar dos pesquisados.

REFERÊNCIAS

Livros e periódicos

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BARROS, C. G. P. de. *Capacidades de leitura de textos multimodais*. Polifonia, v. 16, n. 19, 2009.

CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. Ouro sobre azul: Rio de Janeiro, 2011.

CARDOSO, D. P.; RODRIGUES, R. P. M.; LIMA, F. dos S. Leitura de tiras no livro didático. In: FREITAG, R. M. K.; DAMACENO, T. M. dos S. S. *Livro didático-gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente*. São Cristóvão: Editora UFS, 2015.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECzKA, B. BRITO, K.S. (org.) *Gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.b

FIGUEIREDO, L; BALTHASAR, M. e GOULART, S. *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem – 8º ano*. São Paulo: Moderna, 2015.

KOCH E CUNHA-LIMA. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: Mussalim e Bentes (Orgs). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 251-300.

KOCH, I. G. V. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MAGALHÃES, T. C.; CEREJA, W. R. *Português: linguagens, 6º ano*. 9 ed. São Paulo: Saraiva, p. 106, 2015.

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P. MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PESSOA, A.; MAGALHÃES, H. *Da subversão ao abandono da linguagem em tiras contemporâneas*. Revista Nós-Cultura, Estética e Linguagens. Anápolis. v.02 n.01 Fev.2017.
- RAMOS, P. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 42, n. 3, p. 1281-1291, 2016.
- RAMOS, P. *Tiras no ensino*. São Paulo: Parábola Editora, 2017.
- SANTOS, M.F. dos; BONIFÁCIO, M.A. de L; DAMACENO, T.F. dos S. S. Abordagens para a mediação da leitura e da escrita no livro didático de língua portuguesa. In: FREITAG, R. M. K.; DAMACENO, T. M. dos S. S. *Livro didático-gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente*. São Cristóvão: Editora UFS, 2015.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Virtual

- BECK, A. Webdiariopopular. Entrevista da Semana - Alexandre Beck. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=e432yf36gWw>>. Acesso em 14 jan. 2019.
- BRASIL. *LDB*. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 16 jan. 2018.
- BRASIL. *PNLD 201*. Disponível em <<http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em 16 jan. 2018
- BECK, Al. *Armandinho*. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/search/rede%20social>>. Acessado em: 10 dez. 2017.
- Free Fire: Battlegrounds. Canais ao vivo. Disponível em <<https://www.twitch.tv/directory/game/Free%20Fire%3A%20Battlegrounds>>. Acesso em 21 jul. 2018.

GOOGLE. Casa dos Bolos. Disponível em <<https://www.google.com.br/maps/uv?hl=pt-BR&pb=!1s0x7054ce20c05ec1b%3A0xa37226818ded0b54!2m2!2m2!1i80!2i80!3m1!2i20!16m16!1b1!2m2!1m1!1e1!2m2!1m1!1e3!2m2!1m1!1e5!2m2!1m1!1e4!2m2!1m1!1e6!3m1!7e115!4shttps%3A%2F%2Fh5.googleusercontent.com%2Fp%2FAF1QipNGVX7Lu3BR1nkcALy6L0krh0gTtptrtLKnC0GE7%3Dw281-h284-n-k-no!5scasa%20dos%20bolos%20-%20Pesquisa%20Google&imagekey=!1e10!2sAF1QipOW4aPS2rnvkPu1SRIVsSqEdiqDxuvhxTsDvE2q>>. Acesso em 21 jul. 2018.

KAZ, L. *Lokáz tirinhas*. Disponível em: <<http://lokaz-tirinhas.blogspot.com.br/>>. Acesso em 10 dez. 2017.

IBGE. *Nossa Senhora do Socorro*. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/nossa-senhora-do-socorro/panorama>>. Acesso em 08 out. 2018.

IDEB. IDEB – *Resultados e Metas*. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 28 dez. 2018.

INEP. *Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar*. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>. Acesso em 28 dez. 2017.

LAMPARINASCOPE. Episódio 05: Toda mulher tem uma história com Lorena Kaz. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=owLiFRzQesc/>>. Acesso em 14 jan. 2019.

QEDU. *Jorge Amado*. Disponível em <<http://www.qedu.org.br/escola/102742-ee-jorge-amado/aprendizado>>. Acesso em dez. 2017.

SAM, W. *Depósito do Wes*. Disponível em <<http://www.oslevadosdabreca.com/a-turma-da-rede-3-a-morte-do-orkut/>>. Acessado em 16 out. 2017.

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. *Rede Estadual*. Disponível em <<http://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/Escola.asp?chkAno=2018&cdestrutura=465&cdeEscola=381&mapa=M>>. Acesso em 8 out. 2018.

WIKIPÉDIA. *Calvin and Hobbes*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Calvin_and_Hobbes>. Acesso em 21 dez. 2017.

Wikipédia. *Garfield*. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Garfield>>. Acesso em 21 dez. 2017.

APÊNDICE

SONDAGEM

Escola Estadual Jorge Amado

Professor: Thiago Domingos Freire

Aluno (a) _____

Matéria: Português Série/Ano: 8º ano A Data _____

Atividade

1. Leia o texto e responda os quesitos abaixo.



SAMP, W. Depósito do Wes. Disponível em <<http://www.oslevadosdabreca.com/a-turma-da-rede-3-a-morte-do-orkut/>>. Acessado em 16 out. 2017.

- a) Qual o tema do texto?
 - b) Por que o personagem Orkut resolve fazer uma declaração, no primeiro quadrinho?
 - c) Segundo o personagem Orkut, o que motivou seu estado? Isso contribuiu com o efeito de humor? Justifique-se.
2. Continue lendo e respondendo.



Referência: MAGALHÃES, Thereza Coshar; CEREJA, William Roberto. Português: linguagens, 6º ano. 9 ed. São Paulo: Saraiva, p. 106, 2015.

- a) Onde se passa a cena? _____
- b) Quais são os personagens? _____
- c) Qual a intenção inicial da primeira personagem, no primeiro quadrinho? _____
- d) Qual é o efeito de humor? _____

PESQUISANDO...

1. Sobre os dois textos mostrados anteriormente, responda:

- a) Como eles são chamados? _____
 - b) Para que servem? _____
 - c) Onde aparecem? _____
2. O que você faz no seu tempo livre?
- _____
- _____

3. Costuma acessar alguma rede social da internet, tais como: Whatsapp, Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter, Skype etc.?

4. Quais são os tipos de textos escritos que você lê?

QUEBRA-LETRAS

Thiago Domingos Freire

1. Apresentação

Inspirado em transgressões de ditos populares, que reforçam o aspecto verbivocovisual, em “EraOdito” de Marcelino Freire, e em encaixes de peças nos jogos de quebra-cabeça, nasceu “Quebraletras”. Nessa atividade lúdica, os participantes (jovens e/ou adultos) precisam formar palavras ou frases autodescritivas apenas com seus nomes completos. A intenção didática é promover uma percepção imagética da palavra e seu efeito de sentido presente nos textos de circulação social. Para isso, são necessários folhas de papel, projetor multimídia, lápis de cor, cola e recortes de letras avulsas.

2. Organização

Embora as performances dos participantes sejam absolutamente individuais, optou-se pela divisão em grupos de 5 alunos em função de se gerenciar melhor os materiais e o compartilhamento das ideias. Dessa forma, cada grupo recebe lápis de cor, cola e letras recortadas de revistas, de jornais e de impressões para tal fim. Além disso, cada aluno ganha 2 folhas em branco: uma para o rascunho e a outra para a finalização do produto.

É importante que o próprio professor produza anteriormente diferentes combinações a fim de auxiliar os alunos no cumprimento da atividade. As figuras de 1 a 6 exemplificam caminhos possíveis de implementação.



Figura 1-Lilian Santos Morgado Dias-Dias morgados

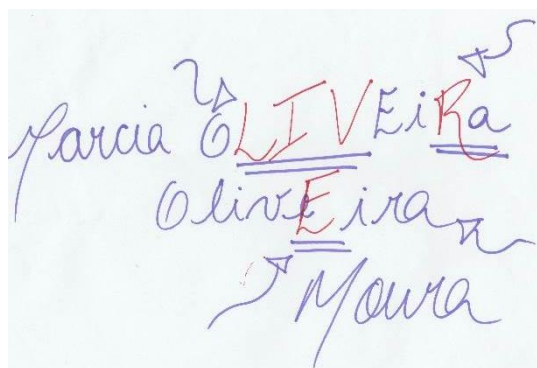


Figura 2 – Marcia Oliveira Moura- Livre



Figura 3-Priscila Mendonça Moura- Prisão do ser



Figura 4-Maria Luciene Moura – Mara e lua

3. Regras do jogo

Inicialmente, os participantes são informados da tarefa: Todos precisam criar palavras ou frases, que melhor os descrevam, utilizando apenas seus nomes completos. O número de repetições e as posições das palavras ficam a critério dos participantes. Em seguida, o professor divulga suas próprias produções como reforço à solicitação, divulgando-as em lugar de acesso fácil (Quadro, birô, entre os grupos, projetor multimídia).

Uma vez finalizada a primeira etapa, o educador pede a participação de 5 voluntários para apresentar em público suas produções aos demais colegas. Um a um vem a frente da sala de aula expor seu produto de acordo com perguntas âncoras mostradas no projetor multimídia (1. Qual é o seu nome completo? [a depender do grau de observação da turma] 2. Qual palavra ou frase você formou? Por que? 3. Quais estratégias você usou para realçar a palavra criada no seu nome completo?). Depois, os demais têm seu tempo para apresentar para os colegas de seu grupo, atentando-se aquelas perguntas.

Na sequência, o professor escolhe imagens de lugares comerciais ou de diversão comum aos estudantes (figura 5 e 6), procurando analisar em conjunto as estratégias utilizadas nos espaços para realçar as palavras e o efeito que isso causa por meio de questionamentos (Quais palavras têm maiores destaques em relação as outras? Qual estratégia foi usada para realçar as palavras? Que efeito isso causa a quem lê?). Essas mesmas indagações são feitas posteriormente em um outro gênero textual com apelo imagético da palavra, uma tira cômica (figura 7), pensando em um estudo de leitura inicial ou complementar.

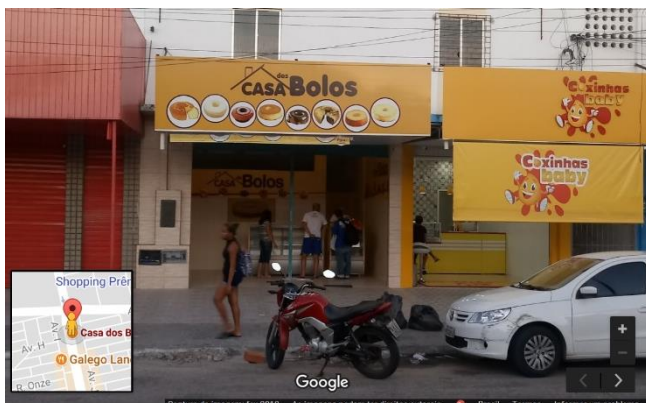


Figura 5 – Casa dos Bolos

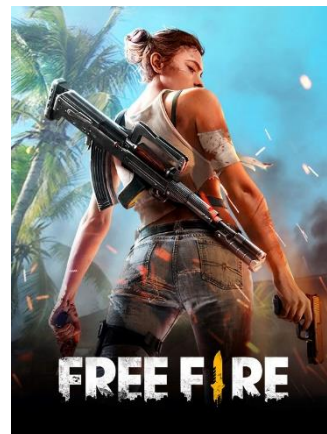


Figura 6 – Free Fire



Figura 7 – Nelson Gonçalves. Tira cômica

*Nota

- Caso o professor perceba muita dificuldade em encontrar as palavras pelos participantes, ele pode distribuir dicionários. Há também a possibilidade de acesso em sites que divulguem sinônimos (www.sinonimos.com.br);
- A atividade foi pensada em uma turma de aproximadamente 30 alunos;
- As obras produzidas pelos participantes podem ser expostas em um pôster de fácil visualização a todos da escola;
- O professor pode escolher outros gêneros com apelo a imagem da palavra (propaganda, histórias em quadrinho, pôsteres);
- O professor pode pedir que além dos alunos responderem as perguntas da dinâmica oralmente seja feito por escrito como fonte de registro para publicação de trabalhos.

Referências

FREIRE, Marcelino. *EraOdito*. Ateliê Editorial. 2002.

Referência: MAGALHÃES, Thereza Cochar; CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens, 6º ano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, p. 106, 2015.

GOOGLE. Casa dos Bolos. Disponível em <<https://www.google.com.br/maps/uv?hl=pt-BR&pb=!1s0x7054ce20c05ec1b%3A0xa37226818ded0b54!2m2!2m2!1i80!2i80!3m1!2i20!16m16!1b1!2m2!1m1!1e1!2m2!1m1!1e3!2m2!1m1!1e5!2m2!1m1!1e4!2m2!1m1!1e6!3m1!7e115!4shttps%3A%2F%2Fh5.googleusercontent.com%2Fp%2FAF1QipNGVX7Lu3BR1nkcALy6L0krh0gTtpLKnC0GE7%3Dw281-h284-n-k-no!5scasa%20dos%20bolos%20-%20Pesquisa%20Google&imagekey=!1e10!2sAF1QipOW4aPS2rnvkPu1SRIVsSqEdiqDxuvhxTsDvE2q>>. Acesso em 21 jul. 2018.

Free Fire: Battlegrounds. Canais ao vivo. Disponível em <<https://www.twitch.tv/directory/game/Free%20Fire%3A%20Battlegrounds>>. Acesso em 21 jul. 2018.

Atividade de língua portuguesa

Instituição de ensino _____

Aluno (a) _____ Data _____

Professor (a) _____ Série/ano _____

1. Leia a tira cômica e responda.



Referência: FIGUEIREDO, Laura; BALTHASAR, Marisa e GOULART, Shirley. Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem – 8º ano. São Paulo: Moderna, 2015.

a) Quem são os personagens? _____

b) Onde os personagens estão? _____

c) Por que os personagens estão naquele lugar? _____

d) Qual é o motivo da reclamação? _____

e) O que Calvin está prestes a fazer no último quadrinho? _____

f) O que Haroldo decide falar diante do problema no terceiro quadrinho? _____

g) Gêiseres são espécies de fontes termais que de quando em quando, com grande pressão, jorram água quente para o ar. Qual é a intenção de Haroldo ao falar de gêiseres e cachoeiras para Calvin no terceiro quadrinho? _____

Calvin and Hobbes (Calvin & Hobbes em Portugal, Calvin e Haroldo no Brasil) é uma série de tiras criada, escrita e ilustrada pelo autor norte-americano Bill Watterson e publicada em mais de 2000 jornais do mundo inteiro entre 18 de novembro de 1985 e

31 de dezembro de 1995, tendo ganho em 1986 e 1988 o Reuben Award, da Associação Nacional de Cartunistas dos Estados Unidos.

Calvin é um garoto de seis anos de idade cheio de personalidade, que tem como companheiro Hobbes, um tigre sábio e sardônico, que para ele está tão vivo como um amigo verdadeiro, mas para os outros não é mais que um tigre de peluche/pelúcia. De acordo com algumas visões, as fantasias mirabolantes de Calvin constituem frequentemente uma fuga à cruel realidade do mundo moderno para a personagem e uma oportunidade de explorar a natureza humana para Bill Watterson.

WIKIPÉDIA. Calvin and Hobbes. Disponível em: <
https://pt.wikipedia.org/wiki/Calvin_and_Hobbes>. Acesso em 21 dez. 2017.

2. Leia a tira abaixo e responda.



Referência: FIGUEIREDO, Laura; BALTHASAR, Marisa e GOULART, Shirley. Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem – 8º ano. São Paulo: Moderna, 2015.

- a) Quem são e onde estão os personagens? _____
- b) Qual o problema passado? _____
- c) Ao perceber a declaração do personagem humano, o gato pensou “ótimo”. Qual é o verdadeiro sentido da palavra para o animal? Ele estava satisfeito ou sendo sarcástico? ____

- d) Por que Garfield saiu correndo no segundo quadrinho? _____

- e) Qual a intenção de Jon ter se levantado da poltrona? _____

- f) O final foi surpreendente? O que provocou o humor no fim da cena? _____

O gato *Garfield* é estrela de uma das tirinhas mais famosas da história, sendo publicado em 2570 jornais de todo o mundo (só perdendo para Peanuts). *Ele é um felino laranja listrado, preguiçoso, guloso, viciado em café, amante de televisão e acima de tudo, sarcástico. Adora chutar Odie da mesa, arrotar, caçar pássaros e carteiros, o seu prato favorito é lasanha. Odeia segunda-feira, passas, Nermal, dietas(que vez ou outra Jon lhe impõe) e caçar ratos("Lábios que tocam num rato jamais tocarão os meus"). Apesar de tudo tem um bom coração; As outras personagens principais são Odie, um cão, e Jon Arbuckle, um cartunista, dono dos dois. Garfield é criação de Jim Davis, que tirou o nome de seu avô James Garfield Davis (que por sua vez teve seu nome inspirado pelo presidente americano James Garfield).*

Referência: Adaptação de Wikipédia. Garfield. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Garfield>>. Acesso em 21 dez. 2017.

3. Responda de acordo com o que estudamos

a) Como são chamados textos como esse? _____

b) Qual o objetivo de leitura de textos assim? _____

c) Onde encontramos textos assim? _____

CADERNO PEDAGÓGICO